د . فاروق شوقى البوهى



التخطيط التعليمى

التخطيط التعليمي

- عـــمليــاتـه
- مــــــداخـلـه
- التنمية البشرية
- وتطوير اداء المعلم

التخطيط التعليمى

عملياته ، ومداخله ، التنمية البشرية ، وتطوير اداء المعلم

تأليف

د. فاروق شوقى البوهى

أستاذ أصول التربية

كلية التربية - جامعة الاسكندرية

الناشر

دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع (القاهرة).

عبده غريب

٢٠٠١

الكتـــــاب : التخطيط التعليمى

المــــؤلـــــف : د. فاروق شوقى البوهى

رقـــم الإيـــداع : ١٠٣٦٤ / ٢٠٠١ م

التـرقـيم الدولى : I S B N

977 - 303 - 275 - 2

تاريـخ النـشـــــر: ٢٠٠١م

الـنـاشـــــــر : دار قباء

للطباعة والنشر والتوزيع

الإدارة : ٥٨ شارع الحجاز - عمارة برج امون

الدور الأول - شقة ٦

☎ ٦٣٦٢٥٦٢- فاكس / ٦٣٧٤٠٣٨

المكتـــــبـــــة : ١٠ شارع كامل صدقى الفجالة (القاهرة)

☎ ٥٩١٧٥٣٢ / ✉ ١٢٢ (الفجالة)

المـــطــــابـــــع : مدينة العاشر من رمضان - المنطقة الصناعية (C1)

☎ ٠١٥/٣٦٢٧٢٧

WWW. alinkya.com/debaa

e-mail: qabaa @ naseej.com




الإهداء

إلى كل معلم ومخطِّط تربوى يطمح في الارتقاء بطريقة تدريسه أو نظام التعليم فى بلده.

أهدى هذا الكتاب

المؤلف




الفصل الأول

التخطيط ماهيته، أهدافه أنواعه، مراحله مشكلاته

التخطيط ونشأته:

التخطيط عملية مارستها الجماعات والمجتمعات البشرية منذ القدم بأشكال وأنماط بدائية مختلفة، بحسب مقتضيات الواقع والظروف لمواجهة الكوارث والتحديات تحت مسميات التدبير/ التوقع والحيطة إلى ما شابه ذلك. وكلها ممارسات لعمليات تتم فى المستقبل لتجنب المخاطر ومواجهة المشكلات. كما أن كتابات أفلاطون وابن خلدون أشارت إلى التخطيط أو حامت حوله وكانت كتاباتهم بحد ذاتها تنتمى إلى التصورات والأفكار أكثر من انتمائها إلى التطبيق العملى المنظم.

وفى عصر النهضة دعا المفكر الإنجليزى «موريس دوب» (١٧٠٩ - ١٧٥١) إلى ضرورة أن تأخذ الدولة بالتخطيط المحكم والعملى لإحداث التقدم فى المجالات المختلفة (يوسف غراب، ١٩٨٥: ٢).

وفى عصر الثورة الصناعية انتقل الفكر التخطيطى إلى دائرة الاهتمام، فكارل ماركس (١٨١٨ - ١٨٨٣) بين مدى الحاجة القصوى للتخطيط باعتباره مطلبًا اقتصاديًا واجتماعيًا ملحًا للنهضة الحضارية، كما أكد «انجلز»: إلى ضرورة التخطيط على أسس علمية؛ لتحقيق أقصى ما يمكن من التوازن بين العرض والطلب لكى تتوافر حاجات الإنسان.

ولقد كان لكتابات "ماركس" و "انجلز" الفضل للخروج بالتخطيط من دائرة التفكير إلى حيز العمل والتنفيذ. وقد ظهر ذلك فى مطالبة النرويجى «كريستيان شوتهيد» (١٩١٠) بضرورة تدخل الدولة لتصحيح الأوضاع الاقتصادية والحد من التناقضات الرأسمالية، مما أدى لاستخدام فكرة التخطيط أثناء الحرب العالمية الأولى فى ألمانيا وبريطانيا اللتان إتخذتا منه وسيلة لإدارة دفة الحرب وملائمة الاقتصاد لاحتياجات الحرب.

ولقد ظهر التخطيط بمعناه العملى فى الإتحاد السوفيتى «السابق» كأسلوب جديد للتسيير الاقتصادى والاجتماعى المرتبط بتطبيق الإشتراكية، مما صوب الجهود نحو وضع أسس التخطيط وتشكيل معالمه وتأكدت فاعليته بظهور الخطط التى تعالج الاقتصاد القومى بكليته وعموميته. وتعد الخطة التى وضعها الإتحاد السوفيتى عام ١٩٢٠ ولمدة ١٥ عام لإمداد روسيا بالكهرباء أول خطة فى العالم للتطور بعيدة المدى (تشيرفك شفيركون، ١٩٨٤:، انتشيشكين وآخرون، ١٩٧٥: ٢٣).

ولم يأخذ الغرب بالتخطيط إلا عندما تعرض لأزمة الكساد العالمى فى الثلاثينات لإنقاذ شركاته من الإنهيار الاقتصادى.

أما تخطيط التربية فقد كان أكثر سبقاً ووضوحاً فى جوانبه العملية والعلمية من التخطيط العام، ومرد ذلك أن التربية بطبيعتها عمل يتم دائمًا للمستقبل، ولخطورة دور التربية بوصفها أداة فعالة بيد الدول والمجتمعات لتكوين المواطن، تكوينًا يتفق مع أهدافها وأيديولوجيتها وتحقيق المطامح الاجتماعية والاقتصادية فى التغيير والتطوير. فالتربية أداة تغيير المجتمع، فعلى سبيل المثال اختط المجتمع الأسبرطى نظامًا تربويًا لإيجاد المجتمع العسكرى وإختط المجتمع فى الصين القديمة لإيجاد الإداريين والموظفين.

وما ذكره أفلاطون في جمهوريته يُعدّ نوعًا من التخطيط؛ إذ عرض نوعًا من الخطط التعليمية التي تخدم الاحتياجات اللازمة للقيادة، والأغراض السياسية كغيره من الفلاسفة والمصلحين الاجتماعيين.

ومن أشكال الخُطط التربوية المشهورة التي استهدفت تطوير وإصلاح التعليم ما اقترحه «جون توكي» في القرن السادس عشر لإيجاد نظام قومي للمدارس والكليات، بحيث تتكامل فيها النواحي الروحية، والحياة المادية.

ولقد أعقب ثورة الإصلاح الديني في ألمانيا ظهور النظم القومية للتعليم في معظم دول العالم التي تقرر فيها مجانية التعليم في مراحله الأولى والإنفاق عليه من الضرائب، وحضور الأطفال إلى المدارس إجباريًا. (وهيب سمعان، ب ت: ٢٣٥ - ٢٣٧) مما أسهم في اقتراب الفكر التخطيطي للتعليم من مجال العمل، ولكن ليس بالمعنى الحالي لمفهوم التخطيط العلمي.

على هذا فإن التخطيط التربوي بمفهومه الحديث يرجع إلى التجربة السوفيتية في التخطيط العام، وانبثق عنه التخطيط لمحو الأمية وتعميم التعليم، ومن الاتحاد السوفيتي انتقل فكر التخطيط إلى دول المنظومة الاشتراكية في أوربا الشرقية (سابقاً)، وكان التخطيط التربوي حتى نهاية الحرب العالمية الثانية يتصف بالآتي:

(١) أنه قصير المدى «عام واحد».

(٢) أنه كان يعاني من الافتقار إلى الترابط بين أجزاء النظم التعليمية.

(٣) عدم التكامل مع النظام الاجتماعي والاقتصادي سواء في أهدافه أو اتجاهاته.

(٤) عدم الفاعلية لأنه كان يشتق مقوماته ومعالمه من ظروف كل عام و التي قد تختلف عن الأخرى.

ولكن منذ نهاية الحرب العالمية الثانية حدثت تغيرات سريعة وطرأت عوامل دفعت لاتباع منهج التخطيط حتى صار ملمحًا بارزاً يميز نشاطات الدول المختلفة، وثمة عوامل وأسباب دفعت إلى الأخذ بالتخطيط، والانتشار السريع له من أبرزها:

- نجاح التجربة السوفيتية فى التخطيط، حيث حققت نتائج باهرة «معدل نمو ١٥٪ فى الدخل القومى».
- أزمة الكساد العالمى فيما بين ١٩٢٩ - ١٩٣٣ وكان من أهم نتائجها هبوط معدل الدخل القومى بين ٣٠ - ٥٠٪ وظهور أكثر من ٣٢ مليون عاطل، مما دفع الكثيرين إلى تبنى فكرة التخطيط لمعالجة هذه الأزمة.
- أدت ظروف الحرب العالمية الثانية إلى الأخذ بالتخطيط لتوجيه اقتصاديات الدول إلى بناء الطاقة الحربية، وتوجيه الموارد الاقتصادية وفقًا لأولويات ومتطلبات الحرب وإعادة إعمار أوربا بعد الحرب وفقًا "لمشروع مارشال".
- فرضت مشكلات التخلف فى دول العالم الثالث ومأزقها التنموى ضرورة الأخذ بالتخطيط وتعبئة دول العالم الثالث لمواردها لتحقيق أعلى معدلات نمو لبرامجها التنموية.
- زيادة الوعى التخطيطى وتطور أساليبه وتقنياته بفضل الجهود المتزايدة للمنظمات والهيئات الدولية ومراكز ومعاهد التخطيط.
- التقدم العلمى والتكنولوجى وما أدى إليه من تغيير المهن والوظائف وإحتياجات التنمية من القوة العاملة المؤهلة والمدربة فرض التمسك بالتخطيط لتنمية القوة البشرية.
- اعتبرت جميع الدول التخطيط هو الأداة المأمونة والمضمونة للتغلب على أزماتها ومشكلاتها ومواجهة تحدياتها والتطلع للمستقبل والسير نحوه بثقة.

ماهية التخطيط ومعناه:

■ **المعنى اللغوى للتخطيط:** هو إثبات لفكرة ما بالرسم أو الكتابة وجعلها تدل دلالة تامة على ما يقصد فى الصورة أو الرسم (محمد محمود موسى، ١٩٨٥: ١٠٤) والفكرة عندما تكون غير واضحة على الورق فهى مازالت غامضة فى الذهن والعكس بالعكس.

■ **المعنى الإصطلاحي للتخطيط:** تعددت تعاريف التخطيط وتنوعت للأسباب الآتية:

* اختلاف التعريف باختلاف الفترة التاريخية.
* اختلاف الأهداف باختلاف المجتمعات.
* اختلاف الأساس الأيديولوجي والاقتصادى فى الدول المختلفة.
* اختلاف المعنى باختلاف نوع وميدان التخطيط وميدانه وعمليات النشاط الاقتصادى الاجتماعى.
* اختلاف تخصص الباحثين وخلفياتهم الأيديولوجية والفكرية؛ مما أدى لاختلاف المعنى كما هو مبين على النحو التالى:
* التخطيط هو أسلوب لحل المشكلات.
* التخطيط هو مجموع التدابير المنظمة للتغيير الاجتماعى.

ويرجع تباين تعاريف التخطيط إلى:

* حداثة العهد نسبيًا بالتخطيط نظريًا وتطبيقيًا.
* تنوع مداخل التخطيط واستراتيجيات تنفيذه.
* تعدد وتداخل العمليات والإجراءات التى يتطلبها التخطيط.
* لايعتبر التخطيط أسلوبًا فنيًا فقط؛ وإنما يمكن اعتباره شكلاً من أشكال التغير الاجتماعى ونوعًا من أنواع الإدارة الاقتصادية والاجتماعية (أحمد الشرقاوى، ١٩٨٢ : ٥١).

ولذلك فقد اتخذ مصطلح التخطيط المعانى التالية:

* مجموعة من القرارات اللازمة للعمل فى المستقبل.
* أسلوب تنظيم لعملية التنمية.
* اختيار للأولويات الاقتصادية.
* عملية لتحقيق أهداف مستقبلية.
* وسيلة لتوزيع الموارد المتاحه على الاستخدامات أو المتطلبات.
* عملية اختيار الوسائل المناسبة لتنفيذ المشروعات.

وسنعرض فيما يلى لنماذج مختارة من التعاريف الاصطلاحية للتخطيط:

(١) تعريف التخطيط وفقًا للتخطيط المركزى والشامل :

التخطيط أداة الربط العضوى بين السلطة السياسية والأساس الاقتصادى للمجتمع وفى هذا السياق يأتى تعريف «شارل بتلهايتم» للتخطيط:

«إنه العملية التى يمكنها تنظيم جميع مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتستلزم ترابطًا وتنسيقًا بين قطاعات الاقتصاد القومى مما يعنى دراسته على نطاق عام وشامل للتأكد من أن المجتمع سوف ينمو بصورة منظمة ومنسقة وبأقصى سرعة ممكنة، وذلك مع التبصر بالموارد الموجودة، وبالأحوال والظروف الاجتماعية الاقتصادية السائدة، بحيث يمكن السيطرة عليها، وذلك ضمانًا للنتائج المستهدفة من الخطة». (شارل بتلهايم، ١٩٦٦ : ٢١).

ولايختلف كثيراً تعريف إسماعيل صبرى عبد الله عن التعريف السابق للتخطيط حيث عرفه بأنه «تحديد مسار الاقتصاد القومى فى مختلف قطاعاته خلال فترة زمنية معينة فى ضوء القوانين الاقتصادية الموضوعية وبقصد تحقيق أهداف معينة محددة سلفًا». (إسماعيل صبرى عبد الله، ١٩٩٤: ٩).

(٢) تعريف التخطيط من حيث كونه تخطيطًا جزئيًا :

يسود هذا النمط من التعاريف فى الدول الرأسمالية فيعرف (دونسكى Donsky 1992 : 10) التخطيط بأنه «نوع من السلوك الذى يخضع إلى تقدير واعٍ للتوقعات المستقبلية».

ويحدد كونللى (Conley, 1993: 9) التخطيط بأنه: «التنبؤ إلى أبعد مدى بجميع ردود الأفعال وأخذها فى الاعتبار سلفًا وبطريقة منسقة وبالاختيار بين مناهج بديلة قابلة للتنفيذ».

(٣) تعريف التخطيط وفقًا للتخصص :

أ) وجهة نظر الاجتماعيين: التخطيط عملية تجميع للقوى وتنسيق للجهود وتنظيم للنشاط الاجتماعى فى إطار واحد مع تكامل الأهداف وتوحيد المواقف واستغلال الخبرات والمعلومات والمقدرات الذهنية والعملية وإمكانيات البيئة، والاستفادة من تجارب الماضى ووسائل الحاضر للوصول إلى أهداف تقابل حاجات المجتمع وتحقق ارتقاء إلى حياة اجتماعية أفضل. (Brieve, 1973: 34).

ب) من وجهة نظر الإداريين:فإن التخطيط هو: «تحديد الأعمال أو الأنشطة وتقدير الموارد واختيار السبل الأفضل لاستخدامها من أجل تحقيق أهداف معينة. (على السلمى، ١٩٧٨: ١٥).

جـ) من وجهة نظر التربويين: يعرف خبراء اليونسكو التخطيط بأنه: «العملية المتصلة التى تتضمن أساليب البحث الاجتماعى ومبادئ وطرق التربية وعلوم الادارة والاقتصاد والمالية وغايتها أن يحصل التلاميذ على تعليم كاف ذى أهداف واضحة، وعلى مراحل محددة تحديداً تامًا بما يُمكن كل فرد من الحصول على فرصة تنمية قدراته وأن يسهم إسهامًا فعالاً فى تقدم بلاده الاجتماعى والثقافى والاقتصادى». (اليونسكو، ١٩٩١ : ٩).

ويمكن أن نستخلص من التعاريف السابقة السمات المشتركة التالية للتخطيط وهى أنه:

- يمثل أسلوب ومنهج للعمل العلمى المنظم.
- يتضمن وضع أهداف تتحقق مستقبلاً.
- هو إرادة للتغيير المحسوب.
- نظرة مستقبلية للتنبؤ بما ستكون عليه الأوضاع والمتغيرات.
- استغلال أمثل للموارد والإمكانات المتاحة.

مما سبق يمكن أن نستنتج التعريف الآتى للتخطيط، والذى نطمع أن يشمل الخصائص والصفات التى وردت فى التعاريف السابقة بما يمكننا من إيجاد تعريف مشترك يتصف بالشمول لكل المجالات والميادين التى تعتمد على التخطيط سواء الاقتصادية أو الاجتماعية، أو التربوية، أو الإدارية.....الخ.

التعريف الشامل للتخطيط :

«التخطيط هو مجموعة التدابير المعتمدة والموجهة بالقرارات والإجراءات العلمية لإستشراف المستقبل، وتحقيق أهدافه من خلال الإختيار بين البدائل والنماذج الاقتصادية والاجتماعية لإستغلال الموارد البشرية والطبيعية والفنية المتاحة إلى أقصى حد ممكن لإحداث التغيير المنشود».

وعلى ذلك يتضمن التعريف الشامل التخطيط الخصائص العامة التالية:

(١) استشراف المستقبل والتنبؤ باتجاهاته.

(٢) الأسلوب العلمى الذى يستخدم وسائل ونماذج اقتصادية واحصائية.

(٣) مجموعة التدابير المعتمدة والموجهة بمجموعة من القرارات والإجراءات الكفيلة بتحقيق الأهداف.

(٤) الاختيار بين البدائل بما يسمح بانعدام التناقض بين الأهداف والوسائل.

(٥) تعبئة واستخدام الموارد الطبيعية والبشرية والفنية إلى أقصى حد ممكن.

(٦) الاتسام بالواقعية والشمول والتنسيق والمرونة والاستمرارية.

(٧) وجود خطة «وضع التخطيط فى صورة برنامج محدد» (Donsky, 1995 : 19 - 26)

انواع التخطيط

يمكن تصنيف التخطيط حسب ما يأتى:

(١) حسب الأهداف :

أ) بنائى Structural Planning:

التخطيط الهيكلى أو التركيبى ويعتمد على اتخاذ قرارات وإجراءات وسياسات تهدف إلى تغييرات عميقة بعيدة المدى فى النظام الهيكلى وإقامة هيكل جديد مغاير للسابق (التخطيط الاشتراكى).

ب) وظيفى Functional Planning

يسمى بالتخطيط التوجيهى ويتضمن إعداد الخطط وتنفيذها ضمن الهيكل الاقتصادى والإنمائى القائم. مكتفيًا بإحداث تغيير فى الوظائف التى يؤديها النظام آخذاً بمبدأ التطور البطىء والإصلاح التدريجى (الدول الرأسمالية).

(٢) حسب المجال :

أ) **الشامل:** شمول الأهداف، وتعبئة كافة الموارد، مع مراعاة التكامل والتفاعل بما يحقق نمواً متوازنًا بين جميع القطاعات.

ب) **الجزئى:** وهو الذى يتناول قطاعًا واحداً مثل التعليم وقد يضيق ليتناول مرحلة تعليمية واحدة لإحداث التغيير المنشود فيها من منظور تطويرى، كتطوير مناهج التعليم، أساليبه وطرقه، معلميه... الخ.

(٣) حسب الميادين التى يتناولها :

أ) **التخطيط الطبيعى:** وفيه يتم التركيز على تنمية الموارد الطبيعية والمحافظة عليها.

ب) **التخطيط الاقتصادى:** الذى يهتم بوضع خطط للتنمية الزراعية والصناعية.

جـ) **التخطيط الاجتماعى:** ويتناول مجالات الاستهلاك، الصحة، الخدمات الترويحية، محاربة الجريمة، الإسكان.

د) **التخطيط الثقافى:** الذى يركز على وسائط الثقافة والمؤسسات التعليمية لتفعيل دورها وتحقيق تكاملها.

(٤) حسب المستوى :

أ) **القومى:** يطبق على مستوى الدولة، مثل التخطيط لمحو الأمية على مستوى الدولة.

ب) **الإقليمى:** مجال تطبيقه الإقليم أو المحافظة، مثل وضع خطط؛ لتحقيق التنمية البشرية أو الاقتصادية فى إقليم الصعيد بمصر.

جـ) **المحلى:** والذى يكون مجال تطبيقه المحافظة أو الحى أو القرية، مثل التخطيط لمحو الأمية بين أبناء الحى مثلاً.

(٥) حسب المدى الزمنى :

أ) التخطيط طويل المدى والذى يستغرق ما بين (١٠ - ٢٠ سنة).

ب) التخطيط متوسط المدى والذى يستغرق ما بين (٥ - ١٠ سنة).

جـ) التخطيط قصير المدى ويكون من (١-٥ سنة).

(٦) حسب الأجهزة المشرفة على التخطيط :

أ) مركزى (هيئات أو وزرات مسئولة فى الدولة عن التخطيط).

ب) لا مركز ى مثل وضع خطط على مستوى المصنع أو المدرسة ويستخدم لمواجهة مشكلات محلية.

الفرق بين التخطيط والبرمجة:

ظهر مصطلح البرمجة (programming) فى الخمسينيات واستخدم فى الولايات المتحدة الأمريكية ليحل محل مصطلح التخطيط الذى ارتبط بالاشتراكية بحيث يكون بديلاً عنه كأسلوب مميِّز للتخطيط فى ظل النظام الرأسمالى «والبرمجة هى مجموعة من الإجراءات والتدابير المرسومة التى تستهدف تحقيق أهداف معينة فى أحد القطاعات أو الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية فى فترة زمنية محددة، بغرض تنميته» ولذلك يطلق على البرمجة التخطيط الجزئى؛ لأنها تتضمن التدخل المحسوب. ولاستخدام أسلوب البرمجة مبرراته (Beach,1993: 650) هى:

- ظهور مجالات إنتاجية أو خدمية أهملها القطاع الخاص بوصفه عماد الاقتصاد الحر.
- برامج الفضاء.
- متطلبات تحقيق الأمن الاجتماعى كبرامج البطالة، التأمين الصحى.
- تطوير أو تنمية فروع جديدة للإنتاج الحربى، مما يتطلب الحاجة لإنفاق مبالغ طائلة على الأبحاث والدراسات اللازمة يعجز معه القطاع الخاص الذى يهدف للربح السريع.

- معالجة الأزمات الاقتصادية الطارئة.

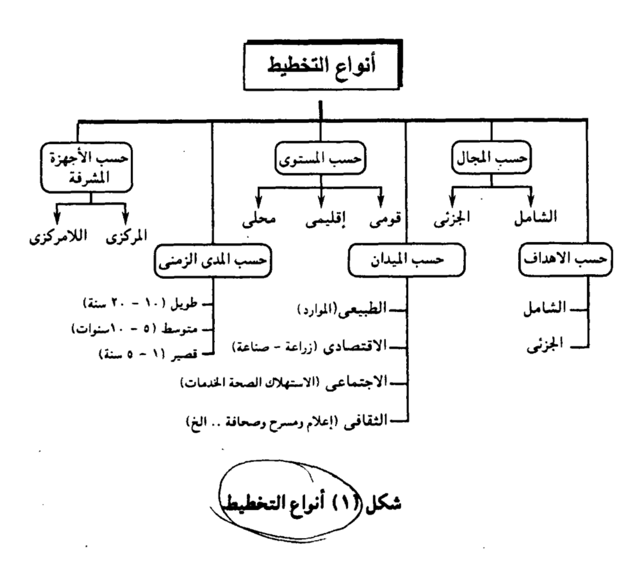
■ التخطيط شامل. ←، البرمجة جزئية.

■ التخطيط مركزي. ←، البرمجة لامركزية

■ التخطيط إلزامي. ←، البرمجة إختيارية

■ التخطيط يملك السيطرة على جميع وسائل الإنتاج. ←، البرمجة لا تملك السيطرة على وسائل الإنتاج.

والشكل التالى يوضح أنواع التخطيط السابقة .



شكل (١) أنواع التخطيط

ويمكن تفصيل الفروق بين التخطيط والبرمجة فيما يلي:

التخطيط التربوى:

إتخذ التخطيط التربوى - فى العصر الحديث - أهميته من التخطيط القومى كتخطيط قطاعى مرتبط به ارتباطًا وثيقا لكونه يتولى تنمية القوى البشرية اللازمة للتنمية والتطور.

أولاً - ماهيه التخطيط التربوى:

يعد التخطيط التربوى أهم مجالات التخطيط القومى وقاعدة ارتكازه، حيث يقوم بتنمية القوى البشرية وصقل وصياغة القدرات والمهارات والمعارف والاتجاهات للكفاءات البشرية فى جوانبها العلمية والعملية، والفنية والسلوكية، على أساس أن العنصر البشرى أصبح الركيزة والأساس فى بناء التقدم الاقتصادى والاجتماعى (Moore, J., 1992: 16 - 19).

ومن خلال علاقة التربية بالتنمية تبرز أهمية التخطيط التربوى فيما يقوم به من ترجمة تلك العلاقة وتجسيد معانى الواقع، ومن أولى أشكال تلك العلاقة وفاء النظام التعليمى بإحتياجات خطط التنمية من القوى العاملة المؤهلة والمدربة، وفى حالة وجود عجز فيها يبرز دور التخطيط لتوفير القوى العاملة المؤهلة والمدربة، بأكبر قدرة وسرعة ممكنة، ويتم ذلك من خلال العديد من الإجراءات والعمليات لإصلاح التعليم وحل مشكلاته. والإختيار الواعى للأهداف التى ينبغى الوصول إليها.

وفى العصر الحديث ظهرت مشكلات عدة واجهت مجتمعات العالم المتقدم والمتخلف على حد سواء حتمت الأخذ بالتخطيط التربوى.

ثانياً - مبررات الأخذ بالتخطيط التربوى:

(١) حاجة التخطيط الاقتصادى للتخطيط التربوى لتلبية حاجة الاقتصاد من العنصر البشرى.

(٢) الزيادة السكانية السريعة وما ارتبط بها من تزايد الطلب على التعليم بأنواعه المختلفة؛ مما استلزم التخطيط لاستيعاب هذه الزيادة فى النظام التعليمى.

(٣) إدراك أهمية التربية كأداة لتنمية قدرات الإنسان وإمكاناته، وتحسين حياته والتكيف مع التغيرات العميقة فى المجتمع المعاصر.

(٤) التغير فى تركيب المهن والوظائف وما يتطلبه ذلك من مستويات مختلفة من المهارات والمهن والخبرات الضرورية المواكبة للتطور فى هيكل العمالة وتغيره.

(٥) تحول النظرة من التعليم بوصفه خدمة استهلاكية إلى كونه عملية استثمار يفوق عائدها أى مشروع اقتصادى؛ مما دعى إلى توظيف أمثل لنفقات التعليم لتحقيق أعلى عائد ممكن له.

(٦) التقدم العلمى والتكنولوجى وما يصاحبه من تحول نوعى للقوة المنتجة لجعل العلم العامل الرئيسى فى الإنتاج، مما استلزم التخطيط المستمر لاستيعاب متغيرات التقدم العلمى والتكنولوجى فى مناهج التعليم.

(٧) ضرورة تحقيق التكامل بين أنواع التعليم؛ مما يستلزم التخطيط لتقديم حلول شاملة لأنواع التعليم ومشكلاته، من بينها:

أ) تحقيق التوازن بين مراحل التعليم المختلفة.

ب) تحقيق التوازن بين فروع التعليم سواء النظرى أو التطبيقى.

جـ) تحقيق التوازن بين الخدمات التعليمية فى مختلف المناطق أو بين الإناث والذكور.

د) تحقيق التوازن بين الجوانب الكمية والكيفية فى التعليم.

(٨) طول فترة إعداد القوة البشرية يستوجب تخطيط التعليم تخطيطا طويل المدى لضمان التأهيل المواكب للاحتياجات كما وكيفا.

(٩) ضرورة التخطيط لإيجاد حلول لمشكلة ارتفاع نفقات التعليم، حيث تخصص الدول النامية ما بين ١٢٪ إلى ٣٠٪ من ميزانياتها للتعليم بينما فى الدول المتقدمة يبلغ الإنفاق على التعليم من إجمالى الميزانيات ٦٪، لذلك تدعو الحاجة لترشيد نفقات التعليم وتقليل صور الهدر المادى للوصول لأقصى مردود.

(١٠) مواجهة التحديات المتوقعة والتغيرات التى يخبئها المستقبل ولن يتحقق ذلك إلا بتخطيط قادر علي قراءة المستقبل والتنبؤ به.

ثالثاً - الفرق بين التخطيط التربوى والتخطيط التعليمى:

الفرق بين التخطيط التربوى والتخطيط التعليمى كالفرق بين مفهوم التربية ومفهوم التعليم. فالتخطيط التعليمى يختص بكل ما يتم داخل النظام التعليمى، فى حين أن التخطيط التربوى أشمل وأعم؛ حيث يضم إلى جانب النظام التعليمى جميع المؤسسات التى تقوم بعملية التربية خارج التعليم - الأسرة، مؤسسات الثقافة والإعلام، المؤسسات الدينية، النوادى الرياضية والاجتماعية، السينما والمسرح....الخ - فى كل متكامل غرضه التنمية الشاملة للفرد فى مختلف مكوناته الشخصية وأبعادها المجتمعية وتنمية هذا المجتمع.

والتخطيط التربوى بالمعنى السابق يكاد يخلو ميدان التربية منه وذلك للصعوبات التالية:

- صعوبة تحديد عمل كل المؤسسات التربوية ووسائطها المتداخلة والمتشابكة وإتساع عملياتها فى المكان والزمان.
- بعض هذه المؤسسات مثل الأسرة تتميز بحساسية الأدوار المنوطه بها وصعوبة التخطيط الشامل لها.

● ما يحتاجه هذا التخطيط إلى موارد وإمكانيات بشرية ومادية ضخمة.

ولذلك فما نقوم به هو تخطيط تعليمى إذ يركز على النظام التعليمى وهو جزء غير منفصل عن التربية حيث ينظر للتعليم على أنه عملية تتم ضمن عملية التربية ومكون رئيس لها.

رابعاً - معنى التخطيط التربوى و التعليمى:

هو عملية علمية منظمة ومستمرة لتحقيق أهداف مستقبلية بوسائل مناسبة تستند إلى مجموعة من القرارات والإجراءات الرشيدة لبدائل واضحة وفقا لأولويات مختارة بعناية بهدف تحقيق أقصى استثمار ممكن للموارد والإمكانات المتاحة ولعنصرى الزمن والتكلفة كى يصبح نظام التربية (التعليم) بمراحله الأساسية أكثر كفاية وفاعلية للاستجابة لاحتياجات المتعلمين وتنميتهم الدائمة. (حامد عمار، ١٩٦٨: ١٣١).

ويلاحظ أن المفهوم السابق يتصف بما يأتى:

(١) أنه مجموعة من العمليات المتفاعلة والمتكاملة وفقًا لأسلوب علمى منظم.

(٢) أنه مجموعة من القرارات والإجراءات اللازمة والتدابير المعتمدة من قبل الإخصائيين لتحقيق مجموعة من الأهداف المحددة مما يعنى «إلزامية التخطيط».

(٣) أنه جمع ودراسة وتحليل المعلومات والبيانات الممكنة سواء المادية أو البشرية أو الاجتماعية بما يحقق واقعية التخطيط.

(٤) أنه استثمار بأفضل السبل للإمكانات والموارد المتاحة.

(٥) الاهتمام بعنصرى الزمن والتكلفة.

(٦) يركز على المستقبل (التنبؤ العلمى) حيث كونه يتناول أهداف مستقبلية.

(٧) أنه يهتم بوضع استراتيجية للتنمية التربوية مرتبطة بالتنمية الشاملة.

خامساً - خصائص التخطيط التربوى والتعليمى:

(١) التخطيط أسلوب موضوعى فى التفكير (تقدير مشكلة معينة واقتراح الحلول المناسبة لها).

(٢) التخطيط تفكير تحليلى دينامى (عدم اتخاذ قرار دون تحليل سابق للبيانات والمعلومات ذات الصلة).

(٣) التخطيط تفكير تكاملى يراعى التكامل بين عناصر العملية التربوية من حيث المدخلات والمخرجات.

(٤) التخطيط يتضمن تفكيراً إسقاطيا (النظر للمستقبل نظرة غير أكيدة ومليئة بالاحتمالات).

(٥) التخطيط يتسم بطابع الفكر التجريبى (تحليل البدائل وتجريبها لإختيار أفضلها).

(٦) التخطيط نوع من التفكير المثالى (يتسم بالخيال والتخيل منطلقا من الواقع أو الحاضر).

(٧) التخطيط تفكير واضح وصريح (يضع أمامه جملة من الاحتمالات والقرارات لكل منها مبرراتها وسندها).

(٨) التخطيط عملية تفكير ترتبط بالزمن (يفكر فى اليوم والغد وما بعد الغد، ويحدد أولويات الزمن والتوقيت).

سادساً - أهداف التخطيط التربوى والتعليمى :

تشتق الأهداف العامة للتخطيط التربوى من الأهداف العامة للمجتمع (محمد سيف الدين فهمى، ١٩٨٤: ٢٨) وتقسم هذه الأهداف إلى:

أ) الأهداف الاجتماعية للتخطيط التربوى:

- توفير فرص متكافئة للتعليم.
- توفير التعليم المناسب لكل فرد حسب قدراته وإمكانياته.
- توفير احتياجات المجتمع من القوة العاملة اللازمة لتطوره.
- الحفاظ على الجيد من تراث المجتمع وتقاليده.

ب) الأهداف السياسية للتخطيط التربوى:

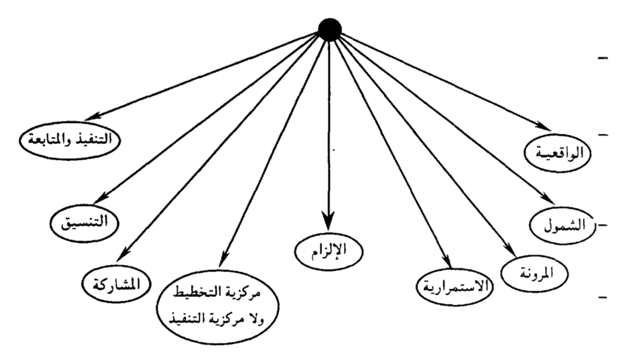
- المحافظة على الكيان السياسى للدولة.
- تنمية الروح القومية بين أفراد المجتمع.
- تربية المواطن الصالح.
- زيادة التفاهم والتعاون بين جميع الأفراد والشعوب.

جـ) الأهداف الاقتصادية للتخطيط التربوى:

- مقابلة احتياجات البلاد فى المدى القصير والبعيد من القوة العاملة كما وكيفا.
- زيادة الكفاية الإنتاجية للفرد وزيادة قدرته على التحرك الوظيفى بسهولة من مهنة لأخرى تبعا للظروف.
- مواجهة مشكلة البطالة.
- تنشيط البحث العلمى والتكنولوجى والاستفادة منهما فى تطوير الموارد الطبيعية والبشرية.
- تنسيق وترشيد سياسة الإنفاق على التعليم.

والتخطيط بصفة عامة والتربوى بصفة خاصة يعتمد على مجموعة من المقومات والمبادئ التى ينبغى مراعاتها من قبل القائمين على التخطيط وهى:

سابعاً - المقومات والمبادئ الأساسية للتخطيط التربوى :



شكل (٢) مقومات ومبادئ التخطيط

(١) **يقصد بالواقعية:** تناسب الإمكانيات المتاحة والممكنة مع الآمال والأهداف المنشودة بمعنى وضع أهداف واستراتيجيات تنفيذ الخطة فى ضوء الإمكانيات والموارد المتاحة.

(٢) **يقصد بالشمول:** أن يكون للخطة السيطرة والتوجيه على كافة الموارد المتاحة لضمان تحقيق التناسق والتكامل بين القرارات والسياسات التخطيطية مما يكفل النمو المتوازن (عمرو محى الدين١٩٧٢: ٣٤).

(٣) **يقصد بالمرونة:** قدرة الخطة على مواجهة الظروف الطارئة والاحتمالات التى تظهر اثناء التنفيذ (الزلازل، الكوارث ......الخ).

(٤) **يقصد بالاستمرارية:** الربط العضوى بين مختلف عمليات التخطيط وبين ما سبقها من خطط، حيث تعتبر الخطة الحالية مكملة لها وبين ما يتبعها من خطط قادمة.

(٥) **يقصد بالإلزام:** اعتبار الخطة برنامج عمل لكافة الوحدات والأفراد على مختلف مستوياتهم بحيث تصبح ملزمة التنفيذ وذلك بترجمة الخطة إلى إجراءات عملية تمارس بالفعل وضمان تنفيذها وفقا للجدول الزمنى المحدد لها.

(٦) **يقصد بمركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ:** أن يتولى الجهاز المركزى للتخطيط إقرار الخطة بصيغتها النهائية واتخاذ القرارات الأساسية لوضعها موضع التنفيذ، ولا مركزية التنفيذ يقصد بها تولى الجهة المنفذة تحقيق الخطة وفق الأهداف والإجراءات والزمن المحدد.

(٧) **يقصد بالمشاركة:** تحقيق المشاركة الحكومية والشعبية كشرط أساسى لضمان نجاح الخطة.

(٨) **يقصد بالتنسيق:** تكامل المفردات الداخلية للخطة والتنسيق ما بين الأهداف والوسائل والاستراتيجيات اللازمة للتنفيذ.

(٩) **يقصد بسهولة التنفيذ والمتابعة:** ترجمة الخطة إلى إجراءات وخطط أكثر تفصيلاً ثم إسنادها إلى جهاز إدارى كفء مع تحديد واضح للمسئوليات وسبل التنفيذ، والرقابة المستمرة للإدارة والملاحظة المنتظمة من قبل أجهزة التنفيذ والتخطيط المركزى لإمكان التعديل وتوجيه المسار.

ثامناً - المراحل العامة للتخطيط التربوى:

التخطيط بطبيعته عملية متصلة ومستمرة من الصعوبة بمكان الفصل بين جزئياتها لنضع لها ترتيبًا تتابعيًا وأيضاً ليس من المنطقى أن يتم التخطيط فى وقت واحد ودفعة واحدة؛ لذلك إستوجب رصد الخطوات الرئيسية للقيام بمهام التخطيط لبيان طبيعة كل منها وأبعادها ولتحديد مكانها فى سلسلة العملية التخطيطية بغرض الدراسة والتحليل، وفيما يلى أهم تلك المراحل والخطوات:

(ا) مرحلة التحضير والإعداد:

تتضمن هذه الخطوة تقويم التجارب (الخطط) السابقة وجوانب نجاحها أو فشلها وأسباب ذلك، وتشخيص الواقع الراهن والعوامل المؤثرة فيه سلبًا أو إيجابًا، ثم القيام بدراسات تفصيلية لواقع النظام التربوى فى بيئته الاجتماعية ومتطلبات تطويره وإتجاهات توسعه كما وكيفا.

وتتضمن هذه المرحلة القيام بالآتى:

أ) جمع الدراسات التفصيلية للسكان من حيث تركيبهم وتوزيعاتهم العمرية المختلفة، وعمل التقديرات اللازمة واحتمالات النمو المتوقعة، وذلك لتحديد العبء الملقى على التعليم مستقبلاً.

ب) تقدير الاحتياجات اللازمة لخطط التنمية من حيث الكم والكيف على المدى القريب (أقل من سنة، والمتوسط (١ - ٥ سنة) والبعيد (١٠ - ٢٠ سنة)، ودراسة التغيرات التى يمكن أن تحدث فى الجوانب الاجتماعية، الاقتصادية وأثرها على التعليم والتنبؤ باتجاهات التغيير وعمقها ومداها. (مثلا تحقيق الوحدة بين دول مجلس التعاون، الاتحاد المغاربى، الوحدة العربية الشاملة...الخ).

جـ) مسح دقيق لنظام التعليم وإمكاناته والإسقاطات المتوقعة بهدف تحديد مجالات التطوير والإجراءات اللازم إدخالها لتحقيق الأهداف الملقاة عليه خلال فترة الخطة.

د) توزيع دليل لنتائج الدراسات السابقة على وحدات الجهاز التعليمى لوضع تصور لمخطط مبدئى لما تحتاجه من نمو وتطوير لتكون نابعة من كل وحدات الجهاز التعليمى ومعبِّرة عن المتطلبات الفعلية لها.

هـ) رصد الإمكانات البشرية والمادية على مستوى كل المناطق فى الدولة.
ويسفر ما سبق عن تصورات كاملة ومفصلة للواقع المراد تخطيطه مع مجموعة من المؤشرات والمعايير لتحديد مجموعة من الأهداف.

(٢) مرحلة تحديد أهداف الخطة:

يتم وضع مجموعة من الأهداف العامة فى ضوء ما سبق، ومستمدة من فلسفة المجتمع ومبنية على سياسة الدولة وتوجهها الاقتصادى والاجتماعى وتحديد الأهداف عملية دقيقة لوصفها المحدد الرئيس لاتجاه سير عملية التخطيط، كما أنها تحدد الأساليب الواجب اتباعها، وعلى ذلك فإن تحديد الأهداف يقع على السلطة السياسية الوزير - مجلس الوزراء - المنوط بها اتخاذ القرارات بشأن الأهداف.

وينبغى أن تراعى أهداف الخطة ما يلى :

أ) صياغتها بدقة فى جمل عامة.

ب) ظهورها فى شكل اتجاهات غير محددة فى صور رقمية أو كمية.

جـ) تعبيرها عن الواقع وتستجيب له وقابلة للتحقيق.

د) وضوحها وتحديدها واختصارها بقدر الإمكان، لأن زيادتها قد يؤدى إلى حدوث تعارض بينها.

هـ) تناسقها وتكاملها فيما بينها.

(٣) مرحلة وضع إطار الخطة:

وتتضمن ترجمة الصورة العامة والأهداف إلى صور رقمية ومؤشرات فى هيئة برنامج عمل مفصَّل لأولويات المشاريع وبرامج العمل والحركة، بناء على ما تقترحه كافة وحدات التعليم، وتتخذ فى هذه المرحلة الإجراءات التالية:

أ) تقويم أوضاع نظام التعليم وحصر مشكلاته وما ينبغى إحداثه من أجل تحقيق الأهداف المرسومة.

ب) صياغة الاحتياجات فى ضوء الإمكانيات المتاحة والمتوقعة، وكذلك تحديد الوسائل واختيار أنسبها لتحقيق الأهداف.

جـ) تحديد الأسس والمعدّلات الخاصة بسياسة القبول ومعدلات نموها فى كل مراحل التعليم والتنبؤ باحتمالات التغيير المختلفة فى المجتمع.

د) وضع برنامج مفصل وشامل لما يجب إحداثه من تطوير فى نظم ومؤسسات التعليم، وما يلزم تغييره من المناهج والمقررات والأنشطة المختلفة، بوصف كل ذلك من مُحدِّدات المستوى المهارى والمعرفى والثقافى.

هـ) التنسيق بين المشروعات زمانيًا ومكانيًا لتجنب التضارب أو الإزدواج فيما بينها ووضع المواصفات الكاملة للبرنامج التنفيذى للخطة أو للمشروع.

و) تحديد الزمن، والتكلفة ومصادر التمويل والتوقع بمتغيراتها.

ل) دراسة الاحتمالات المتوقعة فى تنفيذ الخطة والاستعداد لمواجهتها بوضع البدائل.

(٤) مرحلة إقرار الخطة:

بعد وضع الصورة النهائية لمشروع الخطة تقوم الجهة العليا المخولة باتخاذ القرار بدراسة الخطه بدقة مع غيرها من مشاريع الخطط القطاعية الأخرى، ومناقشتها على المستوى القومى وتعدل فى ضوء الاعتبارات الخاصة بظروف كل قطاع. وغالبا ما تعرض الخطة على السلطة التشريعية أو مجلس الشورى لإقرارها تمهيدا لاعتمادها من جانب السلطة المختصة.

(٥) مرحلة التنفيذ:

بعد إقرار الخطة تتخذ القرارات الداخلية لقطاع التعليم ومحددة مؤشرات

وملامح التنفيذ لكل الوحدات الإدارية بما فيها الوظائف الأدنى مستوى بحيث توزع المسئوليات والأعباء ويظل التنفيذ مستمرا حتى بعد الانتهاء من الخطة، وتتطلب هذه المرحلة ضرورة توافر مجموعة من المتطلبات يمكن إيجازها فيما يلي:

(١) وجود جهاز مركزي للتخطيط على درجة عالية من الكفاءة، يتولى إجراء الدراسات التفصيلية وجمع وتنظيم وتصنيف البيانات والمعلومات التي سوف يعتمد عليها في بناء الخطط، وإقرارها ومتابعة تنفيذها وتقويمها. ويتوافر لهذا الجهاز سلطة اتخاذ القرارات، وكادر فني متنوع الخبرات والكفاءات، وإمكانيات مادية ومداخل للحصول على المعلومات يربطه بشبكة المعلومات القومية.

(٢) إعداد خطة متكاملة وفقًا لمعايير موضوعية، ومواصفات واقعية ومشاركة إيجابية رسمية وشعبية.

(٣) المتابعة المستمرة لتنفيذ الخطط وتقييم ما تحقق وفقا للمدى الزمني المحدد والواجبات والمسئوليات الملقاه على وحدات التنفيذ.

(٤) تهيئة كل مكونات النظام التربوي لتنفيذ الخطة.

(٥) حشد القوى المنفذة، والعمل على تعديل أنماط سلوكها بما يتفق ومتطلبات تنفيذ الخطة.

(٦) سرعة اتخاذ الحلول المناسبة العاجلة للمشكلات التي تعترض التنفيذ.

(٧) إمكان تعديل بعض الأهداف والوسائل على المستوى التنفيذي كلما دعت الحاجة إلى ذلك دون تأخير بالرجوع للسلطة العليا.

(٨) تنمية المسئولية وبناء مستويات مختلفة من الخبرة للمنفذين (على السلمي، ١٩٧٨: ٣٢٩).

(٦) مرحلة المتابعة والتقويم:

لا تنتهي عملية التخطيط بمجرد وضع الخطة وتنفيذها؛ وإنما تمتد إلى المتابعة الدائمة والتقويم المستمر وتتم المتابعة بملاحظة التنفيذ وتحديد خطواته ودرجة نجاحه أو انحرافه عن الخطة المحددة حتى يمكن تلافي حدوث أي انحراف، والتعرف على مشكلات التنفيذ، وهناك نوعان من المتابعة.

(١) متابعة التنفيذ للتعرف على منجزات وأداء الأفراد والبرامج بما يضمن تنفيذ نصيبها من الخطة وفقا لقواعد رقابية معينة.

(٢) مبادرة جهاز التخطيط لتصحيح الخطة أو الإجراءات التنفيذية وتغيير السياسات بما يضمن تحقيق أهداف الخطة.

وعموما تحقق المتابعة الأغراض التالية:

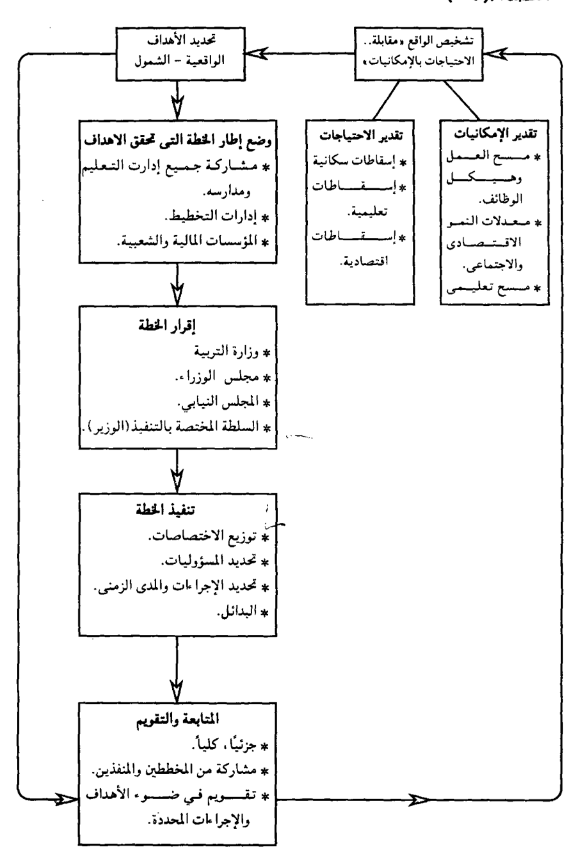
أ) التعرف على مدى الانحراف عن أهداف الخطة وتحديد أسبابها وتصحيحها.

ب) التعرف على الأهداف التي تجاوزت التحقيق.

جـ) تحديد مجال التعديل وشروطه الجديدة لتتلاءم مع الأهداف ومع بعضها على أساس منسق مع الحفاظ على الأهداف الأساسية للخطة.

د) توفر المتابعة معلومات مهمة ودقيقة لا تفيد فقط في إدخال تعديلات في الوقت المناسب ولكن أيضًا تفيد في وضع الخطط القادمة.

والشكل التالي يوضح المراحل السابقة:



شكل (٣) مراحل التخطيط

تاسعاً - أنواع الخطط التعليمية:

حسب المدى الزمنى: تنقسم الخطط التعليمية وفقاً لمداها الزمنى إلى:

(١) الخطط الطويلة المدى:

التخطيط للتعليم بطبيعته يجب أن يكون طويل المدى، حيث إن إعداد طفل السادسة لكى يكون طبيبا أو مهندسا يحتاج إلى خمس عشر أو عشرين سنة متصلة، ولذا فإن خطط التعليم تمتد لتغطى عددا من السنين هى عدد سنوات التعلم اللازمة لإعداد خريج من الجامعة.

كما أن تحقيق تعميم التعليم فى بعض الدول يحتاج إلى وقت قد يطول إلى عشرين عاماً ، والتخطيط طويل المدى للتعليم يساعد المسئولين عن التعليم على توجيه ابناء الأمة نحو أنواع التعليم المختلفة.

وضمن إطار الخطة طويلة المدى توضع خطط للتعليم قصيرة المدى على درجة أعظم من الدقة والتفصيل.(Henery, 1993: 35 - 41).

عيوب الخطط طويلة المدى:

(١) أنها غير دقيقة.

(٢) أنها غير تفصيلية.

(٣) تعنى بالاتجاهات السياسية العامة أكثر من عنايتها بطرق التنفيذ.

(٤) أنها قائمة على افتراضات أو تنبؤات وبالتالى تحتمل درجات كبيرة من الخطأ أو المبالغة.

(٥) طول مدة الخطة يجعلها دائمًا عُرضة للتعديل والتغيير نظراً لتغير احتياجات المجتمع.

(٢) الخطط متوسطة وقصيرة المدى:

ومدتها ما بين سنة إلى ثمانِ سنوات، وتكون ضمن الإطار العام للخطط القومية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ولها مميزات هى:

(١) أنها أكثر اتصالا بالواقع.

(٢) تنبؤاتها أكثر احتمالا للصحة.

(٣) تعنى برسم خطط ومناهج الدراسة وتوزيع مخصصات الإنفاق على جوانب التعليم بصورة أكثر واقعية فى ضوء الإمكانيات الفعلية.

ويمكن تلخيص الأنواع السابقة فى الجدول التالى:

جدول (١) أنواع الخطط التربوية حسب مداها الزمنى

الخطط القصيرة	الخطط المتوسطة	الخطط االطويلة
(١-٢ سنة) لتعديل واصلاح اوضاع معينة فى النظام التعليمى. **وعيوبها:** محدودية التأثير وعدم توازن التغيير.	٣ -٧ سنوات إحداث تحويلات جوهرية فى بنية النظام التعليمى، أفضل أنواع الخطط لمناسبة الزمن وإمكان التنبؤ على المدى المتوسط.	١٠ - ٢٠ سنة تغييرات جذرية لاعداد وتنمية أبناء المجتمع. **عيوبها:** * العمومية. * صعوبة تأمين التمويل. * تغيير السياسيات.

(ب) الخطط الشاملة والخطط النوعية للتعليم:

الخطط الشاملة وتهدف إلى تنمية التعليم كله كوحدة واحدة وتتناول الخطة تنمية جميع مراحل التعليم وأنواعه المختلفة، وتختص بتعديل المناهج الدراسية، وتوفير المعلمين وتنظيم إدارة التعليم، والتمويل والإنفاق التعليمى كله دفعه واحدة.

مميزاتها:

- إحداث النمو المتوازن فى جميع المراحل.
- ربط التعليم بالخطة القومية للدولة.

(٣) الخطط النوعية للتعليم :

وهى الخطط الخاصة بتنمية مرحلة معينة من مراحل التعليم أو أحد أنواعه كوضع خطة للتعليم الإبتدائى أو التعليم العالى أو خطة لمحو الأمية. وقد يكون ذلك ضروريًا لأن نوعًا معينًا من التعليم أو مرحلة منه تحتاج إلى تنمية سريعة والشكل التالى يوضح ذلك.

النظام التعليمى

التعليم الجامعى

التعليم الثانوى

التعليم الابتدائى

خطط جزئية أو نوعية تتناول مرحلة أو جزئية فى النظام (معلمين، مناهج، مبان، الامتحانات...الخ.

شكل (٤) التخطيط الشامل والنوعى

(جـ) الخطط القومية والخطط الإقليمية للتعليم:

(١) الخطط القومية تهدف إلى تنمية التعليم على مستوى الدولة، وهى واضحة فى الدول التى تأخذ بتنظيم الإدارة المركزية وذلك لضمان تكافؤ توزيع الخدمات التعليمية على جميع أجزاء الأمة وطبقاتها.

(٢) الخطط الإقليمية، وهى كما فى الدول مترامية الأطراف كالهند أو الصين، أو كانت هناك اختلافات جوهرية بين الإقاليم مثل اختلاف العنصر أو الدين أو اللغة أو الموارد الاقتصادية أو النظم الاجتماعية كما فى الهند أو

روسيا الاتحادية أو سويسرا، فيوضع لكل إقليم خطة تعليمية تناسب ظروفه وتختلف عن غيرها من الخطط فى الأقاليم الأخرى.

على الرغم من أهمية التخطيط وإدراك كافة الدول المتقدمة والمتخلفة لدوره فإن هناك صعوبات ومشكلات تحد من قدراته وفيما يلى عرض لأهم صعوبات ومشكلات التخطيط.

عاشراً - صعوبات التخطيط التربوى و مشكلاته :

أ) صعوبات التخطيط التربوى:

(١) صعوبات ناشئة من علاقة التخطيط التربوى بالتخطيط التنموى (الاقتصادى) حيث إن من وظائف التربية المحافظة على الثقافة ودورها القيمى الحضارى التى لا تنسجم مع التطور المادى الصرف للاقتصاد وإخضاع كل شئ للقياس والحساب.

(٢) بطء استجابة التربية للتغييرات السريعة فى المجتمعات، مما يحول خطط التربية إلى خطط للترقيع والإنعاش دون جدوى لزيادتها نظراً للسرعة الهائلة للتقدم العلمى والتكنولوجيا.

(٣) تعقد مشكلات التربية لأن أبعاد تكوينها عديدة وعوامل تغذيتها كثيرة، من الماضى والحاضر، ومن الشرق والغرب، ومن مختلف منابع الفكر البشرى.

(٤) اتساع مجال التربية يجعله يحتوى على خليط غير متجانس من العاملين المختلفين فى الفكر والمستوى الثقافى والاجتماعى.

(٥) القصور فى أساليب التنبؤ والمستقبليات.

(٦) صعوبة تحديد مواصفات المهن والوظائف التى يجب أن تتوافر فى الخريجين مستقبلاً.

(٧) صعوبة التنبؤ بالوظائف الشاغرة والمتوقع حدوثها ومتطلبات شغلها.

(٨) عدم وجود معلومات دقيقة عن احتياجات القطاعات المختلفة مستقبلاً.

ب) مشكلات التخطيط التعليمى :-

يواجه مخططو التعليم خصوصًا فى الدول النامية صعوبات أو مشكلات كثيرة عند محاولاتهم وضع خطط التعليم وتنفيذها فى هذه الدول ويمكن تلخيص هذه المشكلات فيما يلى:

(١) نقص البيانات والإحصائيات الأساسية اللازمة للتخطيط التعليمى :

مثل البيانات الخاصة بتعداد السكان، وتوزيعهم وفقًا للجنس، والسن، وتقديرات الزيادة فى السكان خلال سنوات الخطة، البيانات عن القوى العاملة وتوزيعها تبعًا للمهن والجنس والسن. وكذلك نقص البيانات الخاصة بالدخل القومى وتطوره وتراكم رأس المال،ومعدلات التغير فى الإنتاجية.

(٢) نقص الأفراد المدربين على التخطيط التعليمى :

حيث لا يوجد فى كثير من الدول النامية معاهد تعليمية تتولى الأبحاث الخاصة بالتخطيط التعليمى، ولا زالت مناهج كليات التربية فى معظم هذه الدول لا تحوى التخطيط التعليمى كأحد مقرراتها.

(٣) عدم وجود الوعى التخطيطى :

ويؤدى ذلك إلى فشل خطط التعليم خاصة وأن هذا الوعى قد يُفَتقَد بين المسئولين عن وضع الخطة والمسئولين عن تنفيذها ومتابعتها والمستفيدين منها.

(٤) عدم كفاءة التنظيمات والأجهزة الخاصة بالتخطيط التعليمى :

فقد أثبتت أغلب الدراسات المتصلة بتخطيط التعليم فى الدول النامية أن التنظيمات القائمة المسئولة عن تخطيط التعليم فى هذه الدول غير قادرة على

القيام بوظيفتها على الوجه الأكمل ليس لعدم وجود الأفراد المدرّبين لهذا العمل فحسب، بل بسبب سوء تنظيم العمل فى هذه الأجهزة، كما لا يوجد ترابط بين هذه الأجهزة والأجهزة المسئولة عن التخطيط على المستوى القومى أو الإدارات المسئولة عن التدريب فى الوزارات الأخرى.

(٥) تغير الظروف والأحوال قبل انتهاء الخطة الموضوعة أو أثناء تنفيذها :

من المعروف أن التخطيط التعليمى يتجه بطبيعته لأن يكون تخطيطا طويل المدى، ولما كانت المجتمعات الحديثة تتميز بأنها دائمة وسريعة التغيير فإن الفروض والأسس التى قامت عليها الخطة التعليمية قد تصبح غير ذات موضوع قبل الانتهاء من وضعها أو أثناء تنفيذها، والظروف الجديدة التى قد تطرأ قد تكون راجعة لإكتشاف مصادر جديدة للطاقة، التطور التكنولوجى، أو نمو إتجاهات سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية جديدة، كما قد يؤثر ارتفاع الأسعار على تنفيذ الخطة وتحقيقها لأهدافها.

(٦) عدم توافر القوى البشرية اللازمة لتنفيذ الخطة :

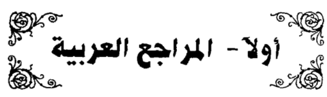
ويمثل ذلك مشكلة كبيرة فى الدول النامية، حيث أن تنفيذ خطط التعليم فى هذه الدول يحتاج إلى أعداد كبيرة من المدرسين والإداريين والمخططين للتعلم.

وتبرز مشكلة أعداد المدرسين والمعلميـــن فى الدول النامية بسبب عاملين رئيسين هما:

أ) أن الدول النامية تعانى نقصًا كبيراً فى التعليم الثانوى بحيث لا يكفى خريجوا هذه المرحلة لتحقيق أهداف خطط التنميه بفرض ذهاب أغلبهم للتدريس فى مدارس المرحلة الاولى كما فى الدول الإفريقيه.

ب) أن التعليم العالى والجامعى فى الدول النامية على درجة محدودة من النمو لا تمكن من إعداد الأعداد الكافية من المعلمين اللازمين للتعليم الثانوى حتى يتم التوسع فيه. (محمد سيف الدين فهمى، ١٩٨٤).

مراجع الفصل الأول :



(١) أحمد عبد العزيز الشرقاوى (١٩٨١): **التخطيط المالى فى اطار التخطيط الشامل. مدخل نظرى (مذكرة رقم ١٢٩٣) (القاهرة: معهد** التخطيط القومى).

(٢) إسماعيل صبرى عبد الله (١٩٩٤): التنمية البشرية - **المفهوم** - القياس - الدلالة. سلسلة التنمية البشرية. (القاهرة: الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية). اغسطس.

(٣) انتسيشكين وآخرون (١٩٧٥) التعليم والتخطيط للتنمية (ترجمة: عويدات).

(٤) چاك حلاج (١٩٩٢) الاستثمار فى المستقبل: **تحديد الأولويات التعليمية فى العالم النامى** (ترجمة : وفاء وهبه حسن)، عمان: مكتب اليونسكو الاقليمى.

(٥) حامد عمار (١٩٦٨) **فى اقتصاديات التعلم**. ط٢، (القاهرة: دار المعرفة).

(٦) تشيرنك شفيركون (١٩٨٤) التعليم فى الإتحاد السوفيتى.

(٧) شارل بتلهايم (١٩٦٦). **التخطيط والتنمية**. ط٢، (ترجمة: اسماعيل صبرى عبد الله) القاهرة: دار المعارف.

(٨) على السلمى(١٩٧٥): **مدخل تكاملى لنظرية التنظيم - مجله العلوم الاجتماعية**، ع (١)، (الكويت: جامعة الكويت) ص٤٢-٦٩.

(٩) على السَّلمى (١٩٧٨). **التخطيط والمتابعة**. (القاهرة: المعهد القومى للتخطيط).

(١٠) عمرو محى الدين (١٩٧٢): التنمية والتخطيط الاقتصادى. (بيروت: دار النهضة العربية).

(١١) محمد سيف الدين فهمى (١٩٨٤): التخطيط التعليمى، أسسه وأساليبه ومشكلاته. (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية).

(١٢) محمود أحمد موسى (١٩٨٥) التربية ومجالات التنمية فى الإنماء التربوى: (القاهرة: مكتبة وهبه).

(١٣) مصطفى الخشاب (١٩٦٧): علم الاجتماع ومدارسه: (القاهرة: الدار القومية للطباعة).

(١٤) وهيب سمعان (د. ت). المناهج دراسة مقارنة. (القاهرة: الأنجلو المصرية).

ثانيا - المراجع الأجنبية

1- Andrew, w., (1985). ***Introduction to the sociology of Development*** (London: Macmillan Publishers, LTD).

2- Beach, R., (1993). Emerging Pespectives on Planning and change processes. ***school leadership*** vol. 3., No. 6. pp. 646 - 655.

3- Brieve, F. & Johnston, A. (1973). Meaning and Problems of Planning: ***School Managemant***, Vol. 17, No. 4. (April). P. 34 - 40.

4- Con Ley, D., (1993). Strategic Planning in Practice An Analysis of Purposes, Goals, and Procedures. ***paper Presented at***

the annual Meeting of the American educational research association. (Atlanta).

5- Donsky, A., (1992). strategic Planning, Operational Planning, and Measures of effecfiveness: An Integrated Model. ***Paper Presented at a Canference of the southeastern association for Community college research***. (orlando, Fl, August, 3).

6- Donsk y, A. (1995). An Integrated Planning, Effectiveness Model. ***Educational Planning***. Voll. 10 No. 1. PP 19 - 26.

7- Henry, R., (1993) Lon - Range Planning using sipder charting ***educational planning***, Vol. 10, No. 1. PP. 35 - 41.

8- Moore, J., (1992). Good Planning Is the Key. ***British Journal of Special education***, Vol. 19, No. 1. PP 16 - 19.

9- Vasudevan, M. (1980) ***Criteria and Methods for educational refrom and Planning*** . (N. Y: Vantage press).

10- Unesco. (1991). ***Micro - Level educational Planning and Mangagement. Handbook***. (Bangkok: Regionel office for Asia and Pacific).

11- Wildavasky, Aaron (1973). "If Planning is every thing May be it is Nothing" ***Policy science***. No. 4 PP. 127 - 153.



الفصل الثانى

التخطيط المدرسى

مقدمة :

تعتبر عملية التخطيط من العمليات الهامة والضرورية لنجاح العمل المدرسى والتى يجب أن يعطيها مدير المدرسة الوقت والجهد اللازمين حتى تحقق المدرسة أهدافها .

فأهمية التخطيط الذى تقوم به الإدارة المدرسية ومديرها لا يخفى على أحد وينبغى أن يكون هذا التخطيط فى إطار السياسة العامة التى ترسمها الدولة المتمثلة فى سياسة الإدارة التعليمية والتى يجب أن يلم بها مدير المدرسة . ويقصد بالتخطيط المدرسى وضع السياسة العامة للمدرسة ووضع برنامج شامل للعمل وتوزيعه على فترات تتناسب مع إمكانات المدرسة (محمد فوزى محمد ، ١٩٨٣ : ٧٣) والتخطيط المدرسى هو العنصر الحيوى للسياسة العامة للمدرسة إذا اتيحت للمدرسة الإحصائيات التى تتكون منها دعامة التخطيط وتتكشف فيها المفارقات التى تدعو إلى التعديل فى المناهج والكتب ويظهر من تطبيقها نتائج التجريب (أحمد إبراهيم أحمد ، ١٩٨٥ : ١٦) .

ولكى يكون التخطيط فعالاً يجب أن يؤدى بعناية وفى الوقت المناسب ، وبالإضافة إلى ذلك يجب أن يشتمل التخطيط على مجهودات وخبرات أكبر عدد

ممكن من الأشخاص الذين سيتأثرون به ، بمعنى أنه لابد من مشاركة جميع العاملين بالمدرسة فى وضع الخطة حتى تكون نافعة ومفيدة من حيث تكاملها ووضوحها وسلامة تنفيذها (زينب عبدالعزيز ، ١٩٨٧ : ٥٧-٥٨) .

ويتطلب التخطيط السليم اهتمام مدير المدرسة بتحديد أهداف المدرسة فى ضوء السياسة العامة للتعليم فى المجتمع وتحديد الطرق والأساليب الواجب اتباعها من أجل تحقيق تلك الأهداف من خلال معرفة إمكانات المدرسة ومرافقها وتجهيزاتها واحتياجاتها عن طريق وضع برنامج شامل للعمل المدرسى بحيث يغطى كافة الأنشطة التعليمية والاجتماعية والرياضية والفنية ، كما يتطلب التخطيط السليم توزيع الأعمال على اللجان المدرسية مع توفير متطلبات التنفيذ ووضع الاعتمادات المالية المخصصة لمتطلبات العمل الدراسى من خلال دراسة المشكلات التى تواجه المدرسة دراسة وافية لوضع الحلول لها بالاستفادة من إمكانات البيئة المحلية وظروفها وكيفية التعامل معها من خلال دعم صلات المدرسة بمؤسسات المجتمع الواقعة فى محيطها بالمجتمع المحلى (عيسى صالح العجيلى ، ١٩٨٢ : ٨٨) .

التخطيط المدرسى وأهداف التربية :

التخطيط للعمل المدرسى ضرورة لنجاح العمل ، والإدارة الفعالة للمدرسة تنظر إلى العملية التعليمية نظرة عملية . وهذا يعنى أنها تأخذ بالتخطيط أسلوبًا ووسيلة لتحقيق أهداف هذه المدرسة . والتخطيط فى المدرسة يعنى الإجابة عن ثلاثة أسئلة أساسية هى :

* ما واقع المدرسة ؛ التلاميذ والمعلمون ، الإمكانات المادية من مبنى وتجهيزات.
* ما الذى يراد تحقيقه ؟ الأهداف التى تسعى المدرس إلى تحقيقها ؟
* كيف يمكن تحقيق ذلك فى ضوء الواقع ؟ رسم الطرق التى تؤدى إلى تحقيق هذه الأهداف فى ضوء الواقع داخل المدرسة وفى البيئة والمجتمع .

ويمكننا أن نخرج مما سبق بعدة أمور :

أولاً : أن تخطيط العمل بالمدرسة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بأهداف هذه المدرسة ، وأنه بالتالي وسيلة لتحقيق هذه الأهداف بأسلوب علمي يوفر الوقت والجهد والمال واستخدام ذلك جميعًا بفعالية .

ثانياً : أن التخطيط عملية من عمليات الإدارة ووظيفة من وظائفها ، ومعنى ذلك أنه لا يمكن ولا ينبغي تنفيذ أى نشاط بالمدرسة تنفيذاً سليمًا دون الأخذ بالتخطيط، سواء كان هذا النشاط داخل الفصل أو خارجه داخل المدرسة أو خارجها .

ثالثًا : أن التخطيط داخل المدرسة يهدف إلى تغيير واقعها إلى الأفضل فهو وسيلة للإصلاح والتقدم ورفع لمستوى الأداء بالمدرسة ، سواء فى ذلك أداء المعلم وأداء التلميذ وأداء الإدارة ، فالتخطيط بلغة أخرى يحقق الفعالية ويساعد على رفع مستوى الكفاءة .

رابعًا : أن التخطيط بالمدرسة ما هو إلا تطلع إلى المستقبل وهو إذ ينطلق من واقع هذه المدرسة وظروفها ووظيفتها ، فأنه يأخذ دائمًا فى الاعتبار الظروف المختلفة الماضية والحاضرة ، وأنه أيضًا تطلع إلى ما يراد الوصول إليه ، إن التخطيط على مستوى الفصل أو النشاط أو المدرسة ككل يعنى التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل والإعداد لهذا المستقبل .

خامسًا : أن تخطيط العمل الإدارى والفنى بالمدرسة مرحلة فكرية سابقة على تنفيذ أى عمل من الأعمال ، والتخطيط بالمدرسة ينتهى بإتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب القيام به . وتوقيت أداء العمل وإجراءاته وكيفية أدائه (أحمد اسماعيل حجى ، ١٩٩٨ : ٢٩٧) .

وتمثل وظيفة التخطيط مرحلة التفكير التى تسبق تنفيذ أى عمل داخل المدرسة والتى تنتهى بإعداد قرارات وخطط تتعلق بما يجب عمله وكيف يتم ؟ ومتى يتم ؟ أى أن التخطيط على المستوى المدرسى هو وضع برنامج عمل متكامل لأنشطة المدرسة ومشروعاتها تعليميًا وثقافيًا واجتماعيًا داخل المدرسة وخارجها وتوزيع هذا البرنامج على فترات تتناسب مع الإمكانيات المتاحة بحيث ينتهى العام الدراسى وقد استكملت المدرسة تنفيذه ومن ثم تحقيق أهدافه.

ولكى يكون التخطيط المدرسى ذا أثر فعال يجب على القائمين به أن يدركوا حقيقه إمكانيات المدرسة من حيث المبانى والتجهيزات والميزانية وعدد المدرسين والإداريين والطلاب والإمكانات التى يمكن الإستفادة منها فى البيئة ، كما يجب ألا يتعارض البرنامج الموضوع مع القوانين واللوائح التى تحكم العمل بالمدرسة حتى لا تحدث مشكلة أثناء التنفيذ . (فتحى درويش محمد ، ١٩٩٤ : ٣) .

وعلى ناظر المدرسة كمخطط للعملية التعليمية فى مدرسته ، كما يجب على المعلم كمخطط لهذه العملية على مستوى مادته والأنشطة التى يشرف عليها أن يكونا على وعى بأهمية التخطيط ، فالتخطيط يمكن إدارة المدرسة من تسيير العمل لتحقيق ما تريده ، بدلاً من أن يسير هذا العمل بلا هدف محدد واضح . (أحمد اسماعيل حجى، ١٩٩٨ : ٢٩٧) .

أهمية التخطيط المدرسى :

١- أن التخطيط يوفر الوقت

فالوقت عنصر حرج فى أى عمل ، وتظهر أهمية الوقت فى مدارسنا ، حيث كثرة المقررات التى يدرسها التلميذ ، وحيث ترتفع كثافات الفصول ، وحيث تتعدد الفترات الدراسية ، إذ قلما نجد مدرسة حكومية تعمل فترة واحدة ، وحيث تقصر فترة السنة الدراسية بالمقارنة بدول أخرى كثيرة . وما يمكن أن ينقضى من

وقت فى عملية التخطيط يوفر وقتًا كثيراً يمكن أن يضيع هباء إذا سار العمل سيراً ارتجاليًا ، وما يحققه العمل المدرسى القائم على التخطيط من نجاحات يجعل لتخطيط العمل المدرسى فائدة كبرى .

٢- أن التخطيط يساعد على استغلال الموارد الاستغلال الأمثل :

فالمدرسة تضم قوى عاملة متنوعة . إذ تتعدد مؤهلات المعلمين وتتعدد كفاءاتهم . كما أن لهذه المدرسة مخصصات مالية سنوية وسلفًا مالية مستديمة ومؤقتة، ومبنى مدرسيًا وتجهيزات ، ويختلف ذلك كله من مدرسة إلى مدرسة أخرى .

ولذلك فإن التخطيط للعمل فى المدرسة يساعد على استغلال هذه الإمكانات أفضل إستغلال ، بالحد من الفقد وتنمية الموارد ورفع كفاءتها .

٣- أن التخطيط يتضمن التنسيق بين النشاطات المختلفة :

ذلك أن هناك على سبيل المثال أنشطة مصاحبة لكل مقرر من مقررات المدرسة خارج المنهج . هناك أنشطة أساسية ، وأخرى فرعية مشتقة منها ، والأخذ بالتخطيط يساعد على تكامل هذه الأنشطة بشكل يجعلها جميعًا تحقق أهداف المدرسة.

٤- أن التخطيط يهتم بالتنبؤ :

فالقائمون على العمل المدرسى بالمدرسة فى أخذهم بالتخطيط كأسلوب للعمل يتوقعون ما يمكن أن يحدث من مشكلات ، وما قد يصادفون من عقبات ، وبالتالى يعملون على تجنبها . ويتوقعون أيضًا ردود أفعال تلاميذ المدرسة والبيئة المحلية إزاء ما ينفذ من أنشطة ، وكيف يمكن تحقيق النجاح المطلوب لها.

٥- أن التخطيط يهتم بمشكلات التلاميذ وهيئة التدريس :

والعاملين بالمدرسة ، وما يعنيه ذلك من توفير المناخ اللازم لنجاح العمل وزيادة الإنتاجية ورفع الكفاءة .

مبادئ تخطيط العمل بالمدرسة :

هناك عدد من المبادئ التى يستند إليها التخطيط ، من أهمها :

١- الواقعية :

ويقصد بذلك أن يأخذ التخطيط الوضع القائم فى الإعتبار ، وهذا يعنى أن يبتعد التخطيط عن المثالية .

والواقعية ذات أبعاد متعددة :

* هناك البعد الثقافى الذى يتضمن ثقافة المجتمع بعامة وثقافة البيئة التى توجد بها المدرسة ، عادات وتقاليد أفرادها وقيمهم .
* وهناك البعد الاقتصادى الاجتماعى الذى يشمل المستوى التعليمى لآباء التلاميذ وذويهم ومستواهم الاقتصادى . وقد بينت بحوث عديدة أثر المستوى الاقتصادى والاجتماعى للتلاميذ ، وبخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية على تحصيلهم واحتفاظهم بالمهارات الأساسية للتعليم وغير ذلك ، ويشمل هذا البعد أيضًا إمكانات المجتمع والبيئة لتوفير التمويل اللازم للمدرسة وأنشطتها ؛ كما يشمل مدى الاهتمام بانتظام التلاميذ فى المدرسة أو تسربهم منها .
* وهناك البعد السياسى الذى يمثل الفكر السائد وأسلوب الحكم استبداديًا كان أم ديمقراطيًا وهى أمور تنعكس بطرق مباشرة وغير مباشرة على الحياة المدرسية وإدارة المدرسة ، ويشمل أيضًا القوى الضاغطة بالمجتمع والبيئة وما تلعبه من دور مؤثر على عملية إتخاذ القرار بالمدرسة ويكفى أن نقول أن بعض نظار المدارس يواجهون ضغوطًا لقبول تلاميذ بمدارسهم أقل من سن السادسة خلافًا لتعليمات الوزارة والمديرية التعليمية ، وتتمثل هذه الضغوط فى المجالس المحلية وأعضائها وغيرهم .

٢- المرونة :

إذ يجب ألا يكون التخطيط جامداً بحيث يعجز عن مواجهة المتغيرات المختلفة ، وما قد يظهر من ظروف قد تعرضه للانهيار ، وكذا فإن التخطيط السليم يراعى ما يحتمل حدوثه من ظروف ومشكلات واضعًا فى الاعتبار كيفية مواجهتها .

وفى إطار ذلك فإن خطة العمل على مستوى المادة الدراسية أو النشاط أو اصلاح مرافق المدرسة (المبنى - دورات المياه ...) يجب أن توضع بحيث يمكن ادخال تعديلات عليها لمواجهة ما قد يطرأ من مستجدات ، فقد لا تلبى الإدارة التعليمية ما تطلبه المدرسة من مال ، وقد لا يدفع الأباء تبرعات وقد ترتفع أسعار سلعة ما فجأة ، وقد تطول فترة إجازة نصف السنة ، وقد تتوقف الدراسة لأسباب سياسية أو بيئية .

وعلى ناظر المدرسة كمخطط للعملية التعليمية فى مدرسته ، كما يجب على المعلم كمخطط لهذه العملية على مستوى مادته والأنشطة التى يشرف عليها أن يكونا على وعى بضرورة وضع خطط مرنة ووضع بدائل يؤخذ بأكثرها ملاءمة وقد يلجأ إلى بديل آخر إذا اقتضت الظروف ذلك .

٣- الشمول :

أن يكون التخطيط على مستوى الفصل أو المادة أو النشاط أو المدرسة ككل. بمعنى ألا يقتصر على جانب واحد من جوانب العمل .

مثلاً : التخطيط على مستوى المادة الدراسية : إن هذا التخطيط ينبغى أن يشمل كلفة مقرراتها وكافة محتويات هذه المقررات ، كما ينبغى أن يشمل المتعلم والمعلم والموارد المادية والمواد الدراسية والأنشطة واتصال المدرسة ببيئتها وغير ذلك.

إن مجتمع المدرسة كل لا يتجزأ ، وهو فى كليته مرتبط بالبيئة ولذلك فإن التخطيط الذى لا يراعى منظومة هذه المدرسة ، وارتباط هذه المنظومة ببيئتها لا ينجح.

٤- المشاركة :

ويقصد بالمشاركة ألا ينفرد فرد واحد أوجهة واحدة بالتخطيط ، بل لابد من تضافر الجهود ومشاركة كافة الأطراف فى عملية التخطيط .

أن من شأن الأخذ بهذا المبدأ البعد عن التعصب وتلافى النقص والقصور .

إن معلم المدرسة الذى ينظر إلى تلاميذه على أنهم أطفال صغار لا ينبغى أن يكون لهم رأى فى تخطيط العمل ، قد لا ينجح فى عمله ويعمل على تربية جيل لا يتحمل المسئولية ، ولذلك فإن اشراك التلاميذ فى تخطيط العمل أمر ضرورى مهما صغر سنهم ، إنه يشعرهم بأهميتهم ويحمسهم للعمل وإنجازه على أفضل مستوى .

والناظر الذى يعتبر نفسه صاحب المدرسة يتصرف فى أمورها وحده يخططها ويلزم معلميه بتنفيذ ما وضع من خطط يقابل أحيانًا بعقبات يخلقها له المعلمون والإداريون ويقابل باللامبالاة والفتور أحيانًا أخرى ، ويجد أن كثير من العاملين معه غير متحمسين لما يريد منهم تنفيذه لأنه غير نابع منهم .

وهذا يختلف عن موقف ناظر مدرسة يشرك وكلاء المدرسة والمعلمين معه فى تخطيط العمل بالمدرسة ، وما قد يتطلبه ذلك من تشكيل لجان تمثل فيها كافة الأطراف لدراسة الأوضاع القائمة ، ووضع تصورات لتحقيق ما يراد من إصلاح وتطوير ، ويناقش معهم ما توصلوا إليه ، ويضع معهم أو يضعوا معه خططًا لتنفيذ ما اتفقوا عليه .

إن النتيجة الطبيعية أنه فى إطار هذه المشاركة يتحمس الجميع للعمل لأنهم شاركوا فيه وصاغوه وأحسوا بضرورته وأهمية نجاحه .

٥- التوقيت السليم :

التخطيط الناجح يعنى تحديد الأزمنة للأنشطة المختلفة رئيسية وفرعية قد تنفذ بعض الأنشطة فى زمن واحد وهو ما يعرف بالتوقيت الأفقى ، وقد ينفذ نشاط ما فى وقت مخصص له ، ثم ينفذ نشاط آخر بعده ، وهو ما يعرف بالتوقيت الرأسى . (أحمد اسماعيل حجى ، ١٩٩٨ : ٢٩٩- ٣٠٠) .

مراحل التخطيط المدرسى :

يمر التخطيط التعليمى بعامة بمراحل متعددة ، من ذات المراحل التى يمر بها تخطيط العمل المدرسى داخل المدرسة ، سواء كان هذا التخطيط على مستوى المدرسة ككل أو منظوماتها الفرعية ، وهذه المراحل هى :

١- دراسة واقع المدرسة تخطيطيًا تعليميًا وبيئيًا :

ويعنى هذا دراسة الخطط السابقة وتحليل واقع المدرسة وتقويمه ودراسة بيئتها أى ما يعرف بايكلوچية المدرسة .

٢- وضع الغايات أو الأهداف :

وهذه الغايات أو الأهداف ترتبط بالأهداف والغايات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والأهداف العامة للتعليم وعلى سبيل المثال فإن أهداف مرحلة التعليم الأساسى التى تمثل المدرسة الحلقة الأولى منها .

أ) تحقيق بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة المستقبل .

ب) إقامة المجتمع المنتج .

جـ) تحقيق التنمية الشاملة .

د) إعداد جيل من العلماء .

وقد حدد قانون التعليم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ هدف التعليم الأساسى فى : تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ واشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضرورى من

القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التى تتفق وظروف البيئات المختلفة .

وإذا كان واضحًا وجود ارتباط قوى بين أهداف التعليم الأساسى ومرحلته التى تمثل المدرسة الابتدائية حلقتها الأولى والأهداف العامة طويلة المدى للتعليم فى مصر ، فإن هناك ضرورة لأن ترتبط أهداف كل مدرسة والتخطيط لها ككل ولمنظوماتها الفرعية وبرامجها ومشروعاتها بهذه الأهداف .

وإذا أخذنا مثالاً عن التخطيط لربط المجالات العملية بالمدرسة الابتدائية بالأنشطة الإنتاجية فى البيئة فإن أهداف ذلك تشتق من أهداف التعليم وأهداف مرحلة التعليم الأساسى وتتعدد لتشمل أهدافًا كثيرة ، منها :

١- التعرف على مصادر الثروة فى البيئة وطرق استثمارها .

٢- التعرف على كيفية الحفاظ على هذه المصادر وطرق نقلها وتسويقها أو تصنيعها .

٣- التعرف على التكنولوچيا المستخدمة فى هذه العمليات وتطويرها .

٤- الوعى فى اكتشاف المهن المختلفة بالبيئة والعاملين فيها وفى مجالات الإنتاج والخدمات .

٥- تقدير عمل الآخرين وتقدير العمل اليدوى والآلى .

٦- قيام التلاميذ بتمثيل الأدوار التى يقوم بها العاملون .

٧- توظيف ورشة المدرسة وخاماتها فى أداء بعض التدريبات العملية .

٨- تنمية مهارات العمل اليدوى .

٩- ربط العمل المدرسى بالعمل المنتج .

٣- وضع استراتيجيات لتحقيق الأهداف :

ويراعى فى ذلك تحديد المصادر (أنشطة ، خدمات ، عمليات) المطلوبة للوصول إلى الأهداف ، وغير ذلك من موارد بشرية تحققها .

٤- تنمية مجموعة من البدائل للوصول إلى الأهداف :

وفى هذه الخطوة يحدد القائمون بالتخطيط داخل المدرسة الخيارات المختلفة التى يمكن بها تحقيق الأهداف ، ثم تقويم كل بديل منها ببيان ما له من مميزات وما عليه من عيوب ، ليتمكن أعضاء المدرسة من اختيار البدل الأفضل .

٥- وضع خطة للتنفيذ :

وهذه الخطة هى تفصيل للمراحل الواجب القيام بها وتحديد الاختصاصات والمهام وتوقيتات اتمام كل مرحلة من المراحل للوصول إلى الهدف المنشود .

٦- وضع موازنة تخطيطية :

إذ تحتاج خطة ربط المجالات العملية بالمدرسة بالأنشطة الإنتاجية بالبيئة إلى قوى بشرية وإلى نواح مادية . ولابد من تحديد هذه الاحتياجات قبل البدء فى تنفيذ الخطة وإمكان توفيرها .

٧- وضع خطة لتقويم خطة التنفيذ :

وتظهر أهمية هذه الخطة إذا عرفنا أن عملية التقويم تبدأ مع بداية العمل تلافيًا للأخطاء واصلاحًا لها .

٨- تنفيذ الخطة :

ويبدأ التنفيذ بعد الحصول على موافقة السلطات (إدارة التعليم والهيئات المختلفة بالبيئة) وتوفير الموازنات المطلوبة .

ويتضح مما سبق أن التخطيط للعمل المدرسى إن هو إلا تطبيق للأسلوب العلمى فى العمل ، مما يسهم فى تحقيق نجاح العملية التعليمية ورفع كفاءتها (أحمد اسماعيل حجى ، ١٩٨٨ : ٣٠٠ - ٣٠٣) .

مجالات التخطيط المدرسى :

التخطيط للتعليم - كما رأينا - جزء لا يتجزأ من التخطيط الاقتصادى الاجتماعى للدولة ، وهو تخطيط قائم على أساس علمى دقيق .

ويعد مسئولية كل فرد فى الجهاز التعليمى كل على قدر مستواه ، وعلى قدر الدور الذى يضطلع به فى العملية التعليمية .

ومن هنا يصبح التخطيط للعمل فى الفصل جزء لا يتجزأ من التخطيط للعمل فى المدرسة ، وهذا جزء من التخطيط للعمل فى المديرية التعليمية ، وهذا أيضًا جزء من التخطيط للعملية التعليمية على مستوى الجمهورية وينبع هذا كله من احتياجات البلاد كما تعبر عنه الخطة الشاملة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية .

والتخطيط للعمل المدرسى يمكن النظر إليه ومعالجته من زوايا وأبعاد متعددة متكاملة .

١- العام الدراسى على طوله ، فمن واجب المدرسة أن تسهل عامها الدراسى بعمل تخطيط لعملها على طول السنة الدراسية ، ويتم هذا التخطيط عن طريق اجتماعات ولجان تتم قبيل بدء الدراسة ، ترسم فيها الخطوط العريضة للخطة التى تكون موضع التنفيذ على مدار السنة .

٢- يشمل التخطيط مجالات عدة للعمل المدرسى كمجالات خطة الدراسة والنشاط المدرسى والاتصالات بالبيئة وتوجيه التلاميذ تعليميًا ومهنيًا ، والمفروض أن ينظم هذه المجالات جميعًا تخطيط متكامل أساسه التخطيط لكل مجال على حدة وفق أسس مدروسة متفق عليها لتحقيق أهداف التعليم فى المرحلة .

والتخطيط لتنفيذ المنهج على أفضل نحو وخصوصًا تدريس المقررات الدراسية يعتبر من أهم المجالات فى العمل المدرسى ولكى يكون هذا التخطيط على درجة

عالية من الكفاية ينبغى أن يتحقق على عدة مستويات متداخلة منسقة وهذه المستويات تتضمن:

١- **مجال أو مستوى المدرسة** ككل حيث يتم الاتفاق بين جميع العاملين والقائمين على العملية التعليمية على الأهداف والأسس العامة للتدريس وغيرها من أساليب تحقيق هذه الأهداف .

٢- **مستوى الأقسام فى المدرسة** حيث يجتمع المدرس الأول بمدرسيه لتدارس شئون مادته أو المواد التى يشرف عليها وعمل تخطيط للدراسة فى القسم.

٣- **مستوى الفصل** حيث يقوم المدرس بعمل تخطيط لدروسه يخرج بها عن صورتها التقليدية ويقلل من جفافها ورتابتها .

ويجب أن يعاد النظر فى التخطيط خلال العام الدراسى لتبين مواطن القوة والضعف فيه بغية العمل على استمرار تحسينه ثم العمل على تقويمه فى نهاية العام الدراسى بطريقة جماعية أيضًا للإفادة بالنتائج التى يمكن الوصول إليها فى تحسين هندسة المنهج وتنفيذه .

وينبغى أن يتضمن التخطيط للمواد الدراسية المختلفة النشاط المدرسى باعتباره جزء متكامل للمنهج وربطه بجميع الإمكانات المتوافرة والمحتمل توافرها بما يضمن حسن التنسيق لاستخدام هذه الإمكانات وتنفيذ المنهج فى مجالات نشاطه الوظيفية .

وفى إطار تطوير العملية التعليمية وعلاج ما تعانيه العملية التعليمية من اعتماد على الحفظ والتسميع فى ظل التربية التقليدية هناك اهتمام بتطبيق الوحدات الدراسية، والوحدة كما يعرفها جود Good هى تنظيم للأنشطة والخبرات التعليمية وأنماط التعلم حول مشكلة أو هدف رئيسى بحيث ينمو تعاونيًا بواسطة مجموعة من التلاميذ تحت قيادة المعلم ويشمل تخطيط الوحدة العناصر الآتية :

١- **الأهداف** من حيث المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التى يجب أن يكتسبها التلميذ .

٢- **تحليل المحتوى** ويتضمن مقدمة الوحدة وبيان أهميتها وتوضيحًا موجزاً بالنقاط المراد تدريسها فى الوحدة .

٣- **الخبرات التعليمية** .

٤- **المراجع** وتضم كتب التلاميذ ومراجع المعلمين .

٥- **الأدوات التعليمية** فى الوحدة .

٦- **التقويم** وهو جزء متكامل من العملية التعليمية ، وهنا يجب أن توضع وسائل قياس وتقويم ما اكتسبه التلاميذ للتعرف على مدى تحقق الأهداف ونواحى القوة والضعف فى العملية التعليمية .

وهكذا نرى أن التخطيط يستخدم على مستوى الإدارة التعليمية ، والإدارة المدرسية ، على مستوى الفصل ، والمدرسة ، والإدارة المحلية ، ثم على مستوى إدارة التعليم فى البلاد (أحمد اسماعيل أحمد ، ١٩٩٩ : ١٦٧) .

المبنى المدرسى والتجهيزات الفنية :

يعد المبنى المدرسى والتجهيزات الفنية التابعة له من المقومات الأساسية لقيام المدرسة بعملها بكفاية وفاعلية ، وهو من العوامل الرئيسية المهمة التى تساعد بصورة مباشرة على النجاح فى تحقيق الأهداف المنشودة من التربية ذلك أن المدرسة فى تكاملها العام تمثل البيئة أو الوسط الذى تدور فيه العملية التعليمية. (وهيب سمعان ومحمد منير مرسى ، ١٩٨٥ : ٣٢) .

ويستلزم نجاح الإدارة المدرسية فى تطوير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها دراسة ومناقشة الكيفية التى يمكن بها استخدام المبنى وفقًا لتطور الأنشطة المدرسية من حيث المحتوى والتنظيم ومناسبة الإمكانات والتجهيزات المتوافرة به

لمتطلبات العملية التربوية ، كما يعمل المدير على توفير ما يلزم من أجهزة وأدوات ومكتبات وغيرها من الإمكانيات المادية التى تساعد المدرسة فى تحقيقها لأهدافها ، وذلك من خلال استخدام طرق التدريس المختلفة مثل الجدول المرن والتدريس المشترك والتى تتطلب تطويع إمكانيات المبنى المدرسى بما يتمشى وطرق التدريس المستحدثة وبما يتيح الفرص أمام العاملين وأعضاء هيئة التدريس باستخدام المبنى المدرسى بطريقة فيها تجدد ونمو (عمر بشير الطويبى ، ١٩٧٧ : ١٦٧) .

وعلى مدير المدرسة الذى يفهم واجبه ضرورة المحافظة على المبنى المدرسى فى حالة جيدة ، وذلك بالمداومة على صيانته وبذل الجهود الجادة ليكون بيئة صالحة ومكانًا صحيًا يؤدى إلى تكوين العادات الصحية المطلوبة التى تساعد على تربية النشء تربية سليمة ، ولتحقيق ذلك ينبغى أن يهتم بعقد الاجتماعات الدورية بالمدرسين وحثهم وتوجيههم إلى ضرورة توجيه التلاميذ نحو المحافظة على المرافق والتجهيزات بحالة جيدة نظيفة ومنعهم من أعمال التخريب التى يقوم بها بعضهم وتدريبهم على الاهتمام بمظهر مدرستهم ونظافتها وترتيبها وتوجيههم إلى معرفة أهمية المحافظة عليها وأنها لن تتمكن من تأدية وظائفها كاملة فى تعليمهم وتهذيبهم وتحقيق نموهم الجسمى والعقلى والاجتماعى إلا إذا كانت مصونة كاملة المرافق والإمكانيات . (على محمد زيو ، ١٩٧٩ : ٥٣-٥٤) .

ضمانات نجاح التخطيط المدرسى :

لنجاح عملية التخطيط المدرسى ينبغى مراعاة الاعتبارات الآتية :

١- يجب على مدير المدرسة التعرف على الوسائل التعليمية والأجهزة المتعلقة بالتعليم فى المرحلة التعليمية التى تنتمى إليها المدرسة .

٢- ضرورة الابتكار فى الوسائل التعليمية المحببة للتلميذ .

٣- يجب على المعلمين استيعاب المناهج الجديدة والأجهزة المتعلقة بالتعليم فى المرحلة التعليمية التى تنتمى إليها المدرسة .

٤- ضرورة الاهتمام بالثقافات الحرة عن طريق تزويد مكتبة المدرسة بالكتب الحديثة المناسبة للتلاميذ .

٥- ضرورة الاتصال ببعض المؤسسات والمرافق الموجودة فى البيئة المحلية والتى تسهم فى نجاح العملية التعليمية مثل المستشفيات والنوادى والمتاحف والمصانع والمدارس الفنية .

٦- يجب جعل التلميذ يتمتع بالجو المدرسى الهادئ الذى يسوده الحب والعطف والتعاون .

٧- ضرورة تشجيع روح عمل الفريق الواحد .

٨- ضرورة مرونة مدير المدرسة فى معالجة المشكلات المتعلقة بمدرسته .

٩- ضرورة التركيز على النشاطات والمجالات التى تقوم بها المدرسة .

١٠- ضرورة المرور على مرافق المدرسة ومراعاة النظافة واصلاح دورات المياه.

١١- ضرورة ألا يصدر ناظر أو مدير المدرسة قراراً إلا بناء على حضور جميع الأطراف المتصلة بالقرار .

١٢- ضرورة ألا يصدر ناظر المدرسة أو مديرها قراراً إلا بعد التأكد من سلبياته وإيجابياته مع جميع الأفراد المتعلقين بهذا القرار .

١٣- ضرورة العمل على اشراك التلاميذ فى تخطيط العمل فى مدرستهم .

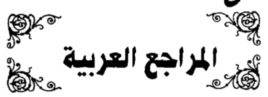
١٤- ضرورة العمل على احترام القرارات التربوية والإدارية وتنفيذها .

١٥- ضرورة العمل على تحقيق واشباع حاجات العاملين بالمدرسة .

١٦- ضرورة إعطاء وقت كافى لمباشرة المبانى المدرسية .

١٧- ضرورة الوقوف على عوائق التنفيذ والوصول إلى أبسط الطرق لحلها .

مراجع الفصل الثانى :



المراجع العربية

(١) أحمد ابراهيم أحمد ، نحو تطوير الإدارة المدرسية (دراسات نظرية وميدانية)، ١٩٨٥ .

(٢) أحمد ابراهيم أحمد ، دراسات في التربية المقارنة ونظم التعليم (منظور إداري) (الإسكندرية : مكتبة المعارف الحديث) ١٩٩٩ - ٢٠٠٠ .

(٣) أحمد اسماعيل حجى ، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية (القاهرة : دار الفكر العربى) ١٩٩٨ .

(٤) أحمد خيرى كاظم ، دور الإدارة المدرسية فى تحسين نوعية التعليم وتطويره . صحيفة المكتبة ، المجلد الثالث عشر ، العدد الثالث . (الإسكندرية) ١٩٨٧ .

(٥) إبراهيم عصمت مطاوع . القيادات التربوية (القاهرة : د.د) ١٩٨٣ .

(٦) زينب عبدالعزيز السيد جاد : تأهيل وتدريب نظار المدرسة الابتدائية فى مصر وبعض الدول المتقدمة . رسالة ماچستير غير منشورة (القاهرة : كلية التربية) ١٩٨٧ .

(٧) عادل حسن ، الإدارة (الإسكندرية : مؤسسة شباب الجامعة) ١٩٧٨ .

(٨) عرفات عبد العزيز سليمان ، استراتيچية الإدارة فى التعليم ، (القاهرة : مكتبة الإنجلو المصرية) ١٩٧٨ .

(٩) على محمد زيو ، دور الإدارة المدرسية فى رفع القدرة الإنتاجية المدرسية رسالة التربية ، المجلد الأول ، العدد الثانى . (طرابلس : د.د) ١٩٧٩ .

(١٠) عمر بشير الطويبى الإدارة المدرسية . مجلة كلية التربية ، العدد السادس . (الإسكندرية : د.د) ١٩٧٧ .

(١١) عيسى صالح العجيلى ، مشاركة المدرسين فى الإدارة المدرسية. (طرابلس : المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان) ١٩٨٢ .

(١٢) فتحى درويش محمد موسى ، فعالية التنظيم الإدارى فى المدارس الثانوية العامة، (الإسكندرية : كلية التربية) ١٩٩٤ .

(١٣) محسن أحمد الخضيرى ، تخطيط الموارد البشرية بين النظرية والتطبيق . مجلة إدارة الأعمال ، العدد ٣٥ (الإسكندرية) ١٩٨٦ .

(١٤) محمد فوزى محمد زيدان . الإدارة المدرسية فى التعليم الأساسى ، رسالة ماچستير منشورة ، (أسيوط : كلية التربية) ١٩٨٣ .

(١٥) محمد منير مرسى ، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها ، (القاهرة : عالم الكتب) ١٩٧٩ .

(١٦) محمد منير مرسى ووهيب سمعان . الإدارة المدرسية الحديثة ، (القاهرة : عالم الكتب) ١٩٨٥ .



الفصل الثالث

المداخل الرئيسية لتخطيط التعليم

مداخل التخطيط هى الأسلوب العلمى الذى يمكن اتباعه عند وضع الخطة (محمد سيف الدين فهمى، ١٩٨٤ : ٤٢٠)، وتختلف الأساليب باختلاف القائمين على التخطيط ومجالاته وأهدافه.

والغرض من تحديد هذه المداخل هو التعرف على أكثرها استخدامًا والأهداف التى تقصد بلوغها ومزايا وعيوب كل منها، حتى يمكن تحديد المدخل المناسب لتخطيط التعليم فى أى بلد وفقًا لظروفه وأوضاعه، معرفة الحدود المشتركة بين كل منها لإمكان إيجاد مدخل موحد يحقق مزايا أكثرها ويقلل من العيوب إلى أدنى حد ممكن.

وتبين التجارب والاتجاهات التخطيطية المعاصرة أنه يمكن الجمع بين مدخلين أو أكثر لوضع خطة التعليم بهدف تنفيذها وتقويمها وجعلها أكثر ملاءمة لظروف ومتغيرات التعليم وعلاقته بمجتمعه، وهذه المداخل هى:

- مدخل إعداد القوى العاملة.
- مدخل الدراسات المقارنة.
- مدخل الطلب الاجتماعى على التعلم.
- مدخل تقدير الإمكانيات للتعليم.
- مدخل النظم لتخطيط التعليم.
- مدخل النماذج لتخطيط التعليم.

أولاً : مدخل إعداد القوى العاملة:

صاحب زيادة الطلب على التعليم خاصة فى الدول النامية التوسع فيه لمقابلة الاحتياجات الثقافية والاجتماعية، مما أدى إلى زيادة العمالة غير المدربة تدريبًا كافيًا ، وبالإضافة لما تعانيه دول العالم الثالث من سوء توزيع العمالة وضعف إنتاجيتها ، فلقد أدى التوسع فى التعليم إلى زيادة الخلل فى القوى العاملة واضطراب سوق العمل وتأرجحه بين الزيادة والنقصان فى تخصصات ومستويات عدة، وما ترتب على ذلك من نتائج أهمها :

- بطالة المتعلمين.
- انخفاض الأجور.
- استخدام المؤهلات العليا فى وظائف كتابية بسيطة.
- انخفاض إنتاجية العمالة وبالتالى إنخفاض الإنتاج العام.

«ويعزى ذلك إلى الإختلاف فى سرعة نمو هيكل التعليم العالى وهيكل الاقتصاد ونتيجة تضخم التعليم وتخريج أعداد تزيد عن الطلب، ومن التحليل تبين أن التعليم فى هذه الدول خصوصًا التعليم العالى ينمو بسرعة تزيد مرتين أو ثلاث مرات عن معدلات فرص العمل فى القطاع الاقتصادى (محمد نبيل نوفل، ١٩٧٩ : ١٦٢).

لذلك تتجلى ضرورة تخطيط التعليم وفقًا للاحتياجات الفعلية من القوى وبدأ إستخدام مدخل إعداد القوى العاملة فى مسارات ضيقة وتطبيقات ميكانيكية معتمداً على كفاية التعليم الخارجية التى تحصر ملاءمة ناتج نظام التعليم باحتياجات البلاد من زاوية إحصائية بسيطة، فانحصر هذا المدخل فى عمل تقديرات لاحتياجات العمالة فى القطاعات المختلفة للنشاط الاقتصادى والاجتماعى، وعرض لموازين العرض والطلب وفق تصنيفات مهنية كمية.

وبالتالى أصبح هذا المدخل قيداً مفتعلاً على توسع التعليم، وخاصة التعليم العالى الذى لا يصل مستواه إلى أكبر عدد من الناس (محمد أحمد الغنام، ١٩٨٤: ٧٤) فضلاً عن أن التنبؤ المستقبلى بالاحتياجات من القوى العاملة قام على أسس غير سليمة فأضر بالخطة وأدى ذلك إلى نوع من القصور فى تحقيق الأهداف (فيليب كومبز، ١٩٧١، ٢٣ - ٢٤). ولذلك تركز الإهتمام حول تقنيات هذا المدخل فظهرت معايير ومقاييس وأسس تبنى عليها إستراتيجية تنفيذ الخطط.

ولقد تعاظم الاهتمام بمدخل القوى العاملة لتخطيط التعليم كأسلوب رئيسى مع الإستعانة ببعض المداخل الأخرى كأساليب معادلة له نتيجة عدد من العوامل أهمها:

(١) تزايد الطلب على العمال الأكثر مهارةً وتدريباً فى جميع التخصصات وعلى جميع المستويات وخصوصًا المستويات الدقيقة والنادرة، مما استدعى تخطيط التعليم لتلبية هذه الاحتياجات.

(٢) تغير طبيعة العمل ومستويات المهارة المطلوبة للمهن فرض الاهتمام بالتخطيط الكيفى للتعليم ليتلاءم محتواه مع مواصفات المهن والوظائف.

(٣) إعداد القوى العاملة عن طريق التعليم يتطلب فترة طويلة قد تمتد إلى عشرين سنة لذلك يجب تقدير الإحتياجات المباشرة من القوى العاملة كمًا وكيفا، ثم ترجمتها إلى احتياجات مهنية، وإتخاذ ذلك وسيلة لتخطيط التعليم لفترة قادمة (محمد حسان، ١٩٨٨ : ١).

(٤) الحاجة لمدخل إعداد القوى العاملة والوصول إلى التشغيل الكامل للعمالة يتطلب التخطيط التعليمى.

(٥) استخدام مدخل القوى العاملة يقوى العلاقة بين التعليم والعمالة والعمل المنتج، باعتبار التعليم جزءاً أصيل من عملية التنمية الشاملة ويتوقف تحقيقها على كفاية النظام التعليمى فى تلبية الإحتياجات من العمالة المؤهلة والمدربة مما يضمن نشر التعليم وتحسين نوعيته وزيادة فاعلية العمل وضمان أقصى مساهمة للتعليم فى عمليات التنمية.

(٦) أدى التطور العلمى والتكنولوجى إلى حدوث تغيير فى تركيب المهن والوظائف مما تطلب من التعليم الإهتمام بالتدريب المنظم والمستمر للحصول على المهارة والخبرة اللازمة للإنتقال بين المهن والوظائف.

متطلبات استخدام مدخل إعداد القوى العاملة فى التخطيط التعليمى:

يتطلب هذه المدخل:

(١) إحداث تغييرات جوهرية فى البناء الاقتصادى والاجتماعى والنظام التعليمى وذلك من خلال:

أ) خلق فرص عمالة جديدة (النظام الاقتصادى).

ب) يقوم التعليم بتوفير وإعداد الأيدى العاملة كمًا وكيفًا.

(٢) وضع استراتيجيات جديدة للتنمية تتصف بالشمول والنمو المتوازن.

(٣) الاهتمام بتربية الإنسان بوصفه محور عملية التنمية.

(٤) إعطاء أولوية للأهداف الاجتماعية خاصة عند الأخذ باستراتيجية التنمية البشرية الدائمة.

(٥) تصويب الخلل الناتج عن سياسة التوظيف والأجور وتسعير الشهادات .(Hallak & Frencois, : 1974 : 16)

عمليات مدخل إعداد القوى العاملة :

يتضمن هذا المدخل مجموعة من العمليات والإجراءات المتداخلة والمتفاعلة فيما بينها وهى:

أ) التنبؤ بالنمو الاقتصادى

يتم ذلك من خلال تحديد مسار النمو الاقتصادى ورصد توجهاته فى الفترة السابقة على الخطة من خلال حصر حجم الإنتاج ونوعه، الإنتاجية الحالية والمتوقعة، دلالاتها وقيمها المضافة فى القطاعات الاقتصادية خلال سنوات الخطة، تقدير مستقبل قطاعات الاقتصاد المختلفة فى ضوء اتجاهات نمو الاقتصاد القومى، وكذا تقرير اتجاهات النمو فى الهيكل الوظيفى والمهنى فى مختلف القطاعات والأنشطة. (أحمد عودة، د.ت : ٣٩).

ب) تشخيص الوضع الراهن :

ويتضمن ذلك تقويم الحالة الراهنة لقطاع التعليم والعوامل الاقتصادية والاجتماعية ووضع القوى العاملة وجمع بيانات شاملة عن:

- تركيب السكان وإحصاءاتهم الحيوية (نسبة الزيادة السنوية، الهرم السكانى، معدلات الخصوبة .....الخ).
- تركيب هيكل القوى العاملة الحالية وحجمها وتوزيعها والتغير الذى طرأ عليها خلال الفترة أو الخطة السابقة.
- التركيب المهنى لقوة العمل والحالة التعليمية فى كل قطاع ومستويات المهنة.
- نظام التعليم والتدريب وكفايته الإنتاجية (مدى ملائمة الخريجيين لنوعية المهن).
- سياسة التوظيف والأجور والحوافز.

وعلى أساس النمو الاقتصادى، وتحليل الوضع الراهن يمكن تصنيف وتوصيف المهن والوظائف وفقًا لتصنيف مهنى معين وطبقًا للإحصاءات والبيانات المتاحة، وإقامة هيكل وظيفى يستوعب المستويات المهنية ومقابلتها بالمستويات التعليمية (عبد الرحمن محمد، ١٩٨٠ : ٢٢).

جـ) التنبؤ بالإحتياجات من القوى العاملة :

يرتبط نجاح خطط التنمية بتوفير الاحتياجات اللازمة من القوى العاملة كمًا وكيفًا وفى الوقت والمكان والمستويات المناسبة حالياً ومستقبلاً. وتصنف الاحتياجات إلى:

(١) احتياجات عاجلة يجب أن تتوافر فى الأعوام القليلة القادمة.

(٢) احتياجات متوسطة يجب أن تتوافر فى زمن خطة خمسية واحدة أو خطتين.

(٣) احتياجات بعيدة المدى ويجب أن تتوافر فى فترة من ١٥ - ٢٠ سنة (فردريك، تشارلز، ١٩٦٦ : ٣٠١).

وتوفير الاحتياجات العاملة والملحة يتم فى الغالب عن طريق التدريب التحويلى والتدريب التجديدى.

أما التنبؤ بالاحتياجات بعيدة المدى فيتم ضمن استراتيجية شاملة، بحيث يتم عمل تقرير لشغل الوظائف والمهن الضرورية لتحقيق أهداف خطة التنمية، بحيث لا يزيد إجمالى الطلب من القوة العاملة على إجمالى العرض. ويتم التنبؤ بالاحتياجات من القوة العاملة وفقا للخطوات التالية:

(١) التنبؤ بحجم قوة العمل على أساس تقديرات نمو السكان ومعدل المشاركة حسب النوع (ذكر - أنثى) ومجالات العمل، وعلى ضوء التقديرات المتوقعة فى الهيكل الاقتصادى والاجتماعى وتقدير قوة العمل التى سوف تكون متاحة.

(٢) التنبوء بالتغيرات فى معدلات الإنتاجية لمختلف الأنشطة الاقتصادية، وأثر ذلك على الناتج القومى وبالتالى على حجم قوة العمل وتأثيرها على الهيكل الوظيفى أو المهنى، وأثر ذلك على مستويات وأنواع التعليم اللازمة، ثم تقدير المعروض منها.

(٣) التنبؤ بالهيكل المهنى لقوة العمل على أساس تقسيم الاحتياجات من القوى العاملة حسب المستويات الوظيفية المختلفة، والتنبؤ بالتغيرات المنتظرة، وعلاقة ذلك بالأنواع والمستويات المختلفة من التعليم، لأى تغيير فى الهيكل الوظيفى ينتج عنه تغييرات فى حجم ونوع الاحتياجات من القوى العاملة، وبالتالى إجراء ما يلزم من تغيير فى خطط التعليم والتدريب.

(٤) تقدير الاحتياجات من القوى العاملة حسب المؤهل التعليمى، على أساس ترجمة الاحتياجات السابقة إلى احتياجات مهنية وتحويلها إلى احتياجات حسب المؤهل التعليمى (Weiler, 1980 : 105).

ويوجد العديد من الأساليب التى يمكن عن طريقها تقدير احتياجات خطط التنمية من القوى العاملة منها.

- سؤال المؤسسات والشركات عن احتياجاتها.
- طريقة الإسقاطات لمعدلات النمو فى ضوء الاتجاهات الماضية.
- طريقة المقارنات المحلية والدولية.
- طريقة تقدير الاحتياجات وفق اتجاهات الإنتاج وإنتاجية العمل.
- طريقة بناء النماذج الرياضية لتقدير الاحتياجات.
- طريقة تقدير الاحتياجات بحسب المستويات التعليمية.

وتعتمد الطريقة الأخيرة على تحديد مستويات التعليم المثلى طبقًا لاحتياجات الاقتصاد وخطط التنمية من القوى العاملة. ويكون تخطيط التعليم وفقا لهذا المدخل محققًا للموازنة المستمرة بين حاجات التنمية من القوى العاملة وما يعرضه نظام التعليم منها. (أحمد عودة، : ٢٠).

وقد استخدمت المنظمة الدولية للتنمية الاقتصادية المدخل السابق فى تخطيط التعليم بدول حوض البحر الأبيض المتوسط وبعض الدول النامية التى تعانى من عجز كبير فى القوى العاملة المدربة (O. E. C. D., 1969) وفقًا للخطوات التالية.

- تحليل الموقف الحالى لقوة العمل بحسب التخصصات والمهن المختلفة.
- إسقاط نماذج الإنتاج فى مختلف القطاعات من سنه الأساس وتقدير إجمالى العمالة المطلوبة.
- توزيع العمالة الكلية فى كل قطاع من سنة التنبؤ على مختلف المهن طبقًا للتصنيف المهنى المختار، ثم تجميع احتياجات كل فئة مهنية لمعرفة الأرصدة الكلية سنة التنبؤ مع مراعاة تأثير الزيادة المختلفة فى الإنتاج على الهيكل المهنى ووضع فروض عن تأثير الكفاية الإنتاجية فى البناء المهنى.
- تقدير العرض المتوقع فى سنة التنبؤ من كل فئات العمالة حسب المؤهلات وعلى أساس القدرة الحالية للنظام التعليمى والمنتظر تخرجهم منه فى سنوات الخطة.
- مقارنة مخرجات النظام التعليمى بالأعداد المطلوبة التى تم تحديدها فى الخطوة السابقة.
- تحديد خطوات التوسع فى النظام التعليمى بما يكفى لسد الفجوة بين الاحتياجات المتوقعة والعرض المتوقع.

د) تقدير المعروض من القوى العاملة :

تعد هذه المرحلة أبسط المراحل إذ تعتمد على إحصاءات التعليم والتدريب ودراسات السكان، وجميع الإحصاءات والمعلومات التى يمكن إستخدامها فى التنبؤ بحجم ومستويات تغير العرض من قوة العمل للسنوات القادمة بدرجة عالية من الدقة (Parens, 1962: 22 - 23).

ويتم تقدير العرض من القوى العاملة حسب المهن والمستوى التعليمى على أساس تقدير السكان فى المستقبل، موزعا حسب العمر، النوع بالاعتماد على الإحصاءات الحيوية والهجرة، نسب المساهمة فى النشاط الاقتصادى، نسب الاستيعاب فى قوة العمل، بناء العرض المتوقع من أجهزة التعليم والتدريب لتحديد العجز أو النقص ثم تحديد العبء الملقى على النظام التعليمى للاقتراب من العرض المتوقع ومن العوامل التى تؤثر على حجم العرض ما يلى:

- الداخلون إلى قوة العمل ونوعيتهم عن طريق التعليم والتدريب.
- العوامل الحافزة من مهنة إلى أخرى مثل الأجور وغيرها.
- الترقى فى السلم الوظيفى عن طريق التعليم ثم التدريب.
- الخارجين من قوة العمل بسبب التقاعد أو الوفاة أو المرض أو الهجرة والظروف المفاجئة الطبيعية والاجتماعية والسياسية.
- التقدم التكنولوجى ودوره فى تقليص الدور المباشر للإنسان فى عملية الإنتاج.
- العمالة الوافدة.

هـ) الموازنة بين العرض والطلب من القوى العاملة :

وتتضمن مقارنة المتاح (العرض) من القوى العاملة بالاحتياجات منها (الطلب) بقصد تحديد الفائض أو العجز منها، ويتم بيان ذلك فى فئات

وظيفية ومهنية وترجمتها إلى مستويات تعليمية وتدريبية (عبد الرحمن محمد، ١٩٨٠: ٤).

وفى حالة تحديد وتقدير الاحتياجات المستقبلية من القوى العاملة فى كل مهنة وكل مستوى وظيفى وترجمتها إلى حاجات تعليمية، يعبر عنها بعد ذلك بأهداف تربوية تمثل ناتج النظام التعليمى (مخرجاته). وهنا يتم التدخل المحسوب تخطيطياً لإعادة توجيه التعليم وتعديل سياسته للربط بينها وبين الاحتياجات للوصول إلى نوع من التوازن بين العرض والطلب من القوى العاملة. (على حافظ منصور، ١٩٧٤ : ١٢).

و) وضع خطة التعليم والتدريب :

تأتى هذه المرحلة بعد تقدير الطلب والعرض والموازنة بينهما من العمالة حسب كل مهنة ومستوى وظيفى حيث يتم ترجمتها إلى ما يقابلها من حاجات تربوية يتم إعدادها من قبل النظام التعليمى خلال الفترة المحددة للخطة للوفاء بالإحتياجات من القوى العاملة (عبد الله عبد الدائم، ١٩٨٣: ٢٢٨) ويتطلب وضع الخطة إلى جانب ما سبق ما يأتى:

(١) تقدير العرض المتوقع من المستويات والمؤهلات التعليمية التى سوف تلتحق بسوق العمل، مع إستبعاد معدلات الوفاة والخارجين عن قوة العمل والهجرة.

(٢) تقدير الأعداد الإضافية التى يجب على خطة التعليم الوفاء بها وهذا يتطلب:

- معرفة الأعداد المطلوب تأهيلها وتدريبها خلال الخطة.
- الجهد التوسعى المطلوب فى نظام التعليم وما يلزمه من مبان وتجهيزات وأموال ومعلمين وإداريين .... الخ.

● التدفق الطلابى داخل التعليم وحسب معدلات الهدر.

● كفاية العملية التعليمية وعلاقتها بالمواصفات المطلوبة للخريجين بعد إجراء دراسات حول تحليل العمل.

(٣) تعيين الأهداف العينية للخطة ومشاريعها المختلفة.

(٤) تحديد الكلفة اللازمة للإنشاءات والخدمات التعليمية ومصادر التمويل.

(٥) دراسة مختلف الإحتمالات والتغيرات التى قد تطرأ على التنفيذ.

ولوضع ما سبق موضع التطبيق نعرض فيما يلى لمثال وضع خطة للتعليم أو التدريب لتوفير احتياجات سوق العمل من العمالة فى أحد المستويات التعليمية بإستخدام مدخل القوى العاملة.

نموذج لوضع خطة للتعليم أو التدريب باستخدام مدخل القوى العاملة

الخطوات :

أ) تقدير أعداد المطلوب تخريجهم أو تدريبهم خلال سنوات الخطة.

ب) تقدير أعداد التلاميذ والطلبة أو المتدربون والمطلوب قيدهم بالجهاز التعليمى أو التدريب خلال سنوات الخطة.

جـ) تقدير أعداد المدرسين أو المدربين المطلوبين خلال سنوات الخطة.

د) تقدير تكلفة الخطة ومصروفات التعليم خلال سنوات الخطة.

أ) تقدير أعداد المطلوب تخريجهم أو تدريبهم بواسطة الجهاز التعليمى مع الأخذ فى الإعتبار أنه :

(١) ليس كل الخريجين من المدرسة الثانوية العامة أو الفنية مثلاً سيدخلون سوق العمل بعد تخرجهم مباشرة فبلا شك سيواصل عدد منهم دراسته العالية.

(٢) ليس كل الخرجين فى مستوى تعليمى معين يدخلون قوة العمل برغم عدم مواصلة دراستهم فى مرحلة أعلى، مثلاً يتركون البلاد للعمل فى الخارج أو يهاجرون، كما أن عدداً كبيراً من النساء لا يدخلون قوة العمل بسبب القيود الإجتماعية.

* **بالنسبة للعامل الأول :** إذا فرض أن تقديرات الاحتياجات من القوى العاملة اثبتت أن هناك حاجة إلى ٥٠,٠٠٠ شخص من الحاصلين على الثانوية العامة لدخول سوق العمل سنة ٢٠٠٠، وإذا فرض أن ثلثى خريجى المرحلة الثانوية يواصلون دراستهم الجامعية فإن العدد الحقيقى الذى يجب على الجهاز التعليمى تخرجه عام ٢٠٠٠ من الحاصلين على هذه الشهادة حسب العامل الاول هو ٥٠,٠٠٠ + ١٠٠,٠٠٠ = ١٥٠,٠٠٠ بفرض أن الـ ٥٠,٠٠٠ شخص كلهم سيدخلون لسوق العمل.

* **أما بالنسبة للعامل الثانى:** فإذا فرض أن توزيع الذكور إلى الإناث من حملة الثانوية العامة ممن لن يواصلو دراستهم من التعليم كنسبة ٣ : ٢ وإذا فرض أن نسبة اشتراك الذكور فى القوى العاملة ٩٠٪ والأناث ٣٠٪ فإن عدد الخريجين من المرحلة الثانوية الفنية، اللازمين لكى يدخل منهم ٥٠,٠٠٠ سوق العمل يمكن استنتاجه بالمعادلة التالية:

$$\left(\frac{٩}{١٠} \times \frac{٣س}{٥} \right) + \left(\frac{٣}{١٠} \times \frac{٢س}{٥} \right) = ٥٠,٠٠٠$$

$$\frac{٢٧}{٥٠} س + \frac{٦}{٥٠} س = ٥٠,٠٠٠$$

$$٣٣ س = ٢٥٠٠٠٠٠$$

$$\therefore س = ٧٥٨٠٠$$

وللعاملين (١) ، (٢) يكون العدد المطلوب تخرجه عام ٢٠٠٠ من الثانوية العامة هو ١٥٠,٠٠٠ + ٧٥٨٠٠ = ٢٢٥,٨٠٠ وذلك لكى يعمل منهم ٥٠,٠٠٠ شخص .

ب) تقدير أعداد الطلبة المطلوب قيدهم بالتعليم الثانوى :

من المعروف أن أعداد المتخرجين عند نهاية مرحلة تعليمية فى سنة ما يتوقف على عدد المقبولين فى السنة الأولى لهذه المرحلة، وعلى نسب الرسوب والتسرب وإعادة القيد خلال سنوات الدراسة.

وعلى أساس افتراض نسبة معينة للتسرب ويقصد بها الفاقد من الجهاز التعليمى فى مرحلة معينة نتيجة للرسوب والتخلف والوفاة وترك المدرسة وغير ذلك خلال سنوات الدراسة فيمكننا باستخدام المعادلة التالية تقدير أعداد المقبولين لهذه المرحلة لمقابلة الإحتياجات المطلوبة لسوق العمل من الخريجين.

وبفرض أن:

$س_{م ت}$ = عدد المقيدين فى المرحلة التعليمية (م) فى سنة الأساس (ت).

، $ص_{م ت}$ = عدد الخريجين فى المرحلة التعليمية (م) فى سنة الأساس (ت).

، $ع_{م(ت+1)}$ = عدد التلاميذ المطلوب قبولهم فى المرحلة التعليمية (م) فى السنة (ت + ١).

، $ك_{م ت}$ = نسبة التسرب فى المرحلة التعليمية (م) فى سنة الأساس (ت).

∴ عدد التلاميذ المنتظر قيدهم فى المرحلة التعليمية فى السنة

ت + ١ = $س_{م ت} - ك_{م ت} \times س_{م ت} - ص_{م ت} + ع_{م(ت+1)}$

∴ $س_{م (ت+1)} = س_{م ت} (1 - ك_{م ت}) - ص_{م ت} + ع_{م (ت+1)}$

مثـال :

إذا كان عدد التلاميذ المقيدين بالتعليم الثانوى الفنى لدولة ما عام ١٩٩٦ هو ١٠٠,٠٠٠ طالب وتخرج فى نفس العام من الثانوى الفنى ٢٠٠٠٠ طالب وكانت نسبة الهدر فى نفس العام ١٠٪ وتقدم للقيد بالصف الأول ٢٥٠٠٠ فما

هو العدد الاجمالى بالتعليم الثانوى الفنى عام ١٩٩٧ .

الحــل

بتطبيق المعادلة السابقة

$\therefore$ س م (١٩٩٧) = ١٠٠٠٠٠ (١ – $\frac{١٠}{١٠٠}$) – ٢٠٠٠٠ + ٢٥٠٠٠

٩٠٠٠٠ – ٢٠٠٠٠ + ٢٥٠٠٠

= ٩٥٠٠٠ طالب.

جـ) تقدير أعداد المدرسين أو المدربين المطلوبين :

يتوقف تقدير الإحتياجات من المعلمين على عاملين :

أ) الزيادة المتوقعة أو المطلوبة فى أعداد التلاميذ والطلبة فى مختلف مراحل التعليم.

ب) التغير فى نسبة ما يخص كل مدرس من التلاميذ أو الطلبة فى كل مرحلة من مراحل التعليم المختلفة وفقاً للمعدلات المحلية والعالمية.

فإذا فرض مثلاً أن الزيادة فى عدد التلاميذ بمرحلة التعليم الابتدائى حتى عام ٢٠٠٠ هى ٥٠٠٠٠٠ تلميذ وأن ما يخص كل مدرس فى هذه المرحلة من تلاميذ هو ٤٠ تلميذاً فإن الزيادة المطلوبة فى عدد المدرسين حتى عام ٢٠٠٠ = $\frac{٥٠٠٠٠٠}{٤٠}$ = ١٢,٥٠٠ مدرس.

بفرض أن نسبة (التلاميذ / المدرسين) لن تبقى ثابتة طوال هذه المدة، وإذا فرض أن من أهداف الخطة التعليمية تحسين نسبة ما يخص كل مدرس من التلاميذ لتصبح (١/٢٥) فإن عدد المعلمين المطلوبين سيرتفع ليصبح = $\frac{٥٠٠٠٠٠}{٢٥}$ = ٢٠٠٠٠ مدرس.

فإذا كان من الصعب توفير العدد المطلوب من المعلمين فيمكن زيادة نسبة التلاميذ إلى المعلمين مثلا لتصبح (١/ ٥٠) فبذلك سيقل العدد المطلوب إلى ١٠٠٠٠ معلم، وأن كان ذلك سيلقى عبئاً على المعلم ويؤثر على كفاءة التعليم الداخلية.

مع الأخذ فى الاعتبار:

(١) اعتبار نسبة معينة من المدرسين للإحلال محل هؤلاء الذين يتركون الخدمة نتيجة الوفاة أو الإحالة للمعاش أو الهجرة أو الإعارة الخارجية.

(٢) إعتبار نسبة معينة من المدرسين للإحلال محل هؤلاء الذين سيتركون مهنة التدريس إلى وظائف إشرافية أو وظائف إدارية فى التعليم كوظائف موجهين أو وكلاء أو نظار أو مديرين.... الخ.

(٣) تقدير النقص القائم فى أعداد المدرسين فى التخصصات المختلفة.

(٤) تقدير أعداد المدرسين غير المؤهلين فى التخصصات المختلفة للعمل على إحلالهم بأفراد مؤهلين للقيام بالتدريس فى هذه التخصصات خلال سنوات الخطة.

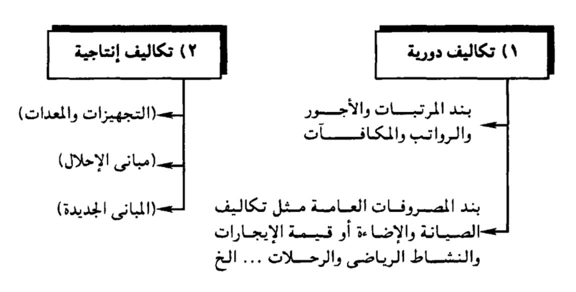
ومن المعلوم أن عدداً كبيراً من المدرسات لا يدخلن مهنة التعليم بعد تخرجهن كما أن أغلبهن لا يستمر طوال حياته العملية يزاول المهنة بسبب الزواج أو العناية بالأبناء ورعاية شئون المنزل. بالإضافة لكثرة تغيبهن بسبب إجازات الوضع والأجازات المرضية فمثلا وجد أن نسبة تغيب المدرسات الآنسات فى المرحلة الثانوية فى بعض البلاد العربية تبلغ ٤,٣٪ وللسيدات ٩,٥٪ فى حين أن هذه النسبة لا تزيد عن ٣,٦٪ للمدرسين. كل هذه العوامل تضيف حوالى ٢٥٪ من إجمالى العدد المطلوب توفيره من المعلمين إلى احتياجات الخطة من المعلمين.

د) تقدير تكلفة التعليم خلال سنوات الخطة :

يمكن تقسيم تكاليف التعليم إلى نوعين:

(١) يتم ذلك بحساب معدل تكلفة الوحدة وهى التلميذ أو الطالب سنوياً فى مراحل التعليم المختلفة وبالتالى يختلف ذلك من مرحلة لأخرى حسب نوع التعليم (عام/ فنى).

(٢) حساب عدد الطلبة المقيدين سنوياً فى كل نوع أو مرحلة من مراحل التعليم. ويمكن تحديد المصروفات الدورية كما يلى:



شكل (٥) تكلفة التعليم

أ) مصروفات دورية مباشرة وتشمل:

- أجور ومرتبات هيئات التدريس أو الهيئات المساعدة كالعمال وأمناء المعامل.
- ثمن الأجهزة والوسائل التعليمية مثل كيماويات المعامل، الكتب، الملابس....الخ.

ب) مصروفات دورية غير مباشرة وتشمل :

- مرتبات وأجور الهيئات الإدارية والإشرافية.
- المصروفات العامة مثل الكهرباء والمياه والنظافة والصيانة والتجهيزات، التليفونات... الخ.
- الإصلاحات الصغيرة فى المبانى أما الإصلاحات الكبيرة تعد تكلفة رأسمالية.
- المصروفات التعليمية العامة على الإمتحانات والمؤتمرات وغيرها.

جـ) مصروفات الخدمات الاجتماعية للتلاميذ أو الطلبة:

- ماهيات وأجور القوى العاملة الموظفة فى بيوت الطلبة أو سكن المعلمين والمعلمات المغتربين أو المغتربات.
- المصروفات على الخدمات الصحية والتغذية والترفيه والرياضة والمواصلات....الخ.

وبواسطة معرفة أعداد التلاميذ المقيدين فى كل نوع من أنواع التعليم خلال السنوات الماضية يمكن حساب متوسط تكلفة الطالب من المصروفات الدورية خلال هذه السنوات مع مراعاة: نسبة التضخم التى تؤدى إلى رفع الرواتب والأجور وتكاليف الخامات والخدمات يمكن عمل اسقاطات بالتكلفة المتوقعة وبالتالى تحديد تكاليف الخطط التعليمية.

مميزات وعيوب مدخل إعداد القوى العاملة :

أ) المميزات :

(١) يفيد هذا المدخل فى ترجمة السياسات القومية وخطط التنمية الاقتصادية إلى واقع ملموس.

(٢) يعمل على تقدير الإحتياجات المستقبلية من القوى العاملة حسب

القطاعات والمهن والوظائف ومستوياتها التعليمية، والوصول إلى حالة التوازن بين العرض والطلب، ويبين أوجه القصور فى هيكل القوى العاملة وهيكل التعليم.

(٣) يهدف للوصول إلى حالة من التشغيل الكامل للقوى العاملة الموجودة والمنتظرة للإستغلال الأمثل للطاقة العاملة (عبد الغنى سعيد، ١٩٧٣: ٦٨).

(٤) تحسين إمكانات وقدرات عناصر قوة العمل وزيادة الإرتقاء والمعرفة بالوظائف (حمزة مختار، ١٩٧٠، ١).

ب) العيـوب :

(١) عدم توافر البيانات والإحصاءات التفصيلية والدقيقة وبخاصة فى الدول النامية.

(٢) صعوبة التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة وبخاصة على المدى الطويل فى ظل عدم وجود معايير وأساليب لتقدير الإحتياجات وترجمتها إلى متطلبات تعليمية أو تدريبية (اليونسكو، ١٩٧١: ١٢٢).

(٣) يقصر هدف التربية على الجوانب الاقتصادية ويتجاهل الأدوار التربوية والنفسية والثقافية والحضارية للتربية. (مصطفى كمال حلمى، ١٩٧٤: ٣٧).

(٤) ضعف أساليب التنبؤ بالنمو الاقتصادى على المدى البعيد، وكذلك التنبؤ بالتغيرات الإنتاجية، وصعوبة التنبؤ بالمشكلات المصاحبة للتغير السريع والمستمر فى التكنولوجيا، مما يؤدى إلى تقديرات خاطئة للقوى العاملة.

ثانياً - مدخل وأسلوب الدراسات المقارنة:

يعتمد هذا الأسلوب على إستعارة النظام التعليمى لدولة متقدمة اجتماعيًا

واقتصادياً كنموذج لتطور نظام التعليم فى الدولة التى يراد وضع خطة لها، مثلا يمكن أخذ الولايات المتحدة الأمريكية أو فرنسا لتقليد نمط تعليمهما فيما يختص بطول فترة الإلزام، أو لتحديد نسبة من يدخلون المرحلة الأولى إلى خريجى الثانوية العامة بوصفها هدفًا لخطة التعليم فى البلد المطلوب وضع خطة للتعليم به، كما يمكن أخذ أنموذج المدرسة المهنية فى ألمانيا ونظام المدرسة الثانوية الشاملة بانجلترا أو نظام التعليم العالى فى روسيا ثم نؤلف من هذه العناصر جميعًا خطة لتطوير نظام التعليم فى الدولة المطلوب تطوير نظام تعليمها.

ولضمان نجاح هذا الأسلوب يجب أن نأخذ فى الإعتبار الواقع التعليمى والظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المأخوذ عنها النظام ومقارنته بما هو موجود فى البلد الآخر لتحقيق الملائمة والموائمة لضمان نجاح الخطة وهذا المدخل لا يراعى احتياجات سوق العمل، أو المتطلبات اللازم توفيرها لضمان نجاح النموذج المختار مثل نجاحه فى الدولة المأخوذ عنها.

ثالثاً - مدخل الطلب الاجتماعى من التعليم (أسلوب تقدير الإحتياجات من التعليم):

يمكن النظر إلى إحتياجات المجتمع من التعليم من إحدى زاويتين:

أ) الاحتياجات الاجتماعية والثقافية :

ويتمثل ذلك فى وضع أهداف ثقافية معينة لنظام التعليم فى مختلف مراحله، ومستوياته بحيث تتناسب مع الأهداف العامة للدولة فى التطور الاجتماعى والثقافى، وقد يتحقق ذلك بتبنى أهداف أو مستويات التعليم فى بعض الدول المتقدمة اقتصاديا واجتماعيا، أو عن طريق الالتزام بنمط معين للتوسع فى التعليم مثل جعل تعليم المرحلة الأولى إلزاميًا لجميع الأطفال فى سن معين، أو منح فرص التعليم الثانوى والعالى بنسب معينة لخريجى تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية وفقاً للمؤشرات العالمية، أو إزالة الأمية خلال فترة زمنية معينة، مع

الأخذ فى الاعتبار التغيرات المنتظرة فى تعداد السكان، التوزيع العمرى لهم والأهداف النهائية للتطور الاجتماعى والاقتصادى والثقافى على المدى الطويل. ومعظم خطط التعليم فى الدول النامية توضع وفقًا لهذا المنظور ولضمان نجاح هذا النوع من التخطيط يجب أن تتسم الأهداف بالواقعية من حيث المستوى المرغوب الوصول إليه وضمان توافر الإمكانات اللازمة، فكم من دولة وضعت خطط لإزالة الأمية فى زمن محدود وفشلت فى ذلك لعدم الواقعية فى الأهداف والإمكانات المطلوبة والمدخل من هذه الزاوية تحسين للمدخل المقارن وتطوير له بحيث يراعى إمكانيات وخصوصية البلاد النامية.

ب) تحديد الإحتياجات من العمالة المدرَّبة :

يركز هذا المدخل على تقدير إحتياجات المجتمع من العمالة المدربة فى مختلف التخصصات اللازمة لتحقيق خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية الوطنية وهو بذلك يتوافق مع مدخل القوى العاملة.

وسنتاول هذا المدخل بشىء من التفصيل فيما يلى:

يكون الهدف من النظام التعليمى تحقيق حالة من التوازن بين الإحتياجات من العمالة كما تحددها خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والغرض منها كما تحدده الإمكانيات المتوفرة من الموارد البشرية والطاقات القائمة لأجهزة التعليم والتدريب.

ويؤدى هذا المدخل إلى رسم سياسات يمكن بواسطتها الاستفادة من الزيادة المطردة فى السكان وبالتالى زيادة القوى العاملة لمقابلة الاحتياجات اللازمة لخطط التنمية. ويعتمد هذا المدخل على فروض وتنبؤات وإحصائيات تحتمل بعض الخطأ وسوء التقدير، ويستخدم لذلك بيانات ديموجرافية لعمل الإسقاطات اللازمة لتقدير الإمكانيات البشرية اللازمة للتخطيط.

وفى هذا المدخل يقصد بالقوى البشرية ذلك الجزء من السكان الذى يمكن إدماجه فى النشاط الاقتصادى وهم جميع السكان مُستبعداً منهم غير القادرين على العمل وهم:

(١) الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ٦ سنوات.

(٢) كبار السن، من هم أكبر من ٦٥ سنة ماداموا لا يمارسون عملاً مستمراً.

(٣) العجزة، وهم الذين يعانون من إعاقات أو عاهات مقعدة.

رابعاً - مدخل تقدير الإمكانيات للتعليم :

يعتمد هذا المدخل على تقدير الموارد المالية والبشرية التى يمكن توفيرها لتنفيذ خطة التعليم، مع الأخذ فى الاعتبار استغلال هذه الإمكانيات لأقصى درجة ممكنة لتنفيذ خطة التعليم، سواء كانت هذه الإمكانيات توفرها الدولة أو الأفراد أو هيئات ومؤسسات دولية، وخطة التعليم التى توضع على هذا الأساس تأخذ فى أعتبارها ما يلى:

أ) نوع الخدمات التعليمية التى يمكن أن تقدمها الدولة والأفراد والهيئات والمؤسسات الدولية.

ب) حجم هذه الخدمات.

جـ) أولوية تقديم هذه الخدمات.

د) شروط الحصول على هذه الخدمات سواء من الأفراد أو الهيئات الدولية كالبنك الدولى، أو اليونسكو.....الخ، وفى حالة قلة الإمكانات التى يمكن توفيرها للتعليم، فإن جهد المخطط يتركز على تحديد الأولويات فى التعليم. وهذا الأسلوب يجعل خطط التعليم تتسم بالواقعية والقابلية للتنفيذ ورغم ذلك فأن هذا المدخل لاينال رضا القائمين على وضع السياسات التعليمية اذ يُحد من طموحاتهم فى إمكانية المساهمة بفاعلية

فى تسيير حركة التنمية الشاملة بالإضافة لمحدوديته فى تطوير النظم التعليمية لتستوعب أعداد أكبر من طالبى التعليم خصوصًا فى مراحله الأولى.

خامساً - مدخل النظم لتخطيط التعليم :

يُعد مدخل النظم أسلوباً يمكن بواسطته تحديد الحاجات من التعليم، وتحديد المشكلات وما تتطلبه من حلول وبدائل للتغلب عليها ، والتخطيط وفقًا لذلك للتغلب عليها. ولأهمية هذا المدخل سنفرد له الفصل التالى.

سادساً - مدخل النماذج للتخطيط التربوى :

يعد هذا المدخل من المداخل الحديثة للتخطيط أو البرمجة لتطوير النظام التعليمى أو أحد مكوناته، ويعد استكمالاً لمدخل النظم، إذ أن النماذج تعد أحد المتطلبات لتحليل النظام. ولذلك سنعرض فيما يلى لهذا المدخل من حيث:

معنى النموذج :

هو مجموعة من المعادلات الرياضية، أو هو تجريد للواقع يستخدم للحصول على وضوح مفاهيمى للإقلال من تنوع وتعقيد العالم الواقعى إلى مستوى نستطيع أن نفهمه ونعينه بوضوح.

ومن الناحية اللغوية: هناك ثلاث استعمالات لمفهوم النموذج:

- النموذج كإسم يتضمن تصوير الواقع فى صورة تحاكيه.
- النموذج كصفة تتضمن مثال (تصور مثالى).
- النموذج كفعل يعنى يصف أو يشرح.

ويعرفه هوس ماكلويد (House & Mcleod, 1977 : 149) النموذج بأنه عبارة عن مجموعة من الافتراضات المبسطة المتعلقة بنظام معقد فى الواقع، حيث إن روح النمذجة هى التبسيط.

أما وبستر "Webester" فيعرفه بأنه مجموعة من الخطط لبناء يراد تشييده، أو رسومات أو تخطيطات لبناء تم تشييده فعلاً. والنموذج هو توقع أو تنبؤ نظرى بشكل مفصل لنظام معين بما يحويه من العلاقات الإنسانية فى المجالات الاقتصادية والسياسية والنفسية.

أما بيترهول (Peter Hall, 1975 : 277) فيرى أن النموذج هو مخطط أو وصف دقيق للنظام حاليا، وهو إنعكاس لسلوكه فى الماضى، ويمكن أن يتنبأ بسلوك النظام مستقبلاً.

من التعاريف السابقة يتضح الخلاف حول مفهوم النموذج رغم أنها تؤكد على جوانب مشتركة يمكن تلخيصها فيما يلى:

- التصور المسبق والتوقع لما سيكون عليه النظام.
- التأكيد على الفرضيات والافتراضات.
- أن النماذج تمثل معيار للحكم على نظام معين.
- تؤكد النماذج على معالجة مستقبل النظام والتنبؤ به.
- هناك أيضًا جانب التخمين للنتائج والحلول المتوقعة لمشكلة معينة تواجه النظام.

أنواع النماذج :

قسم تشبرشمان (Churchman, 957 : 158) النماذج بطريقة مُثلى شاملة وملائمة وهى:

(١) **النموذج التمثيلى (الأيقونى):** وهو يصور جوانب معينة من النظام التعليمى كما هو الحال فى الصور الفوتوغرافية أو نموذج صغير لطائرة أو ماكيت المبانى.

(٢) **النموذج التشبيهى:** ويتضمن مجموعة من الخصائص المميزة والتى يحتويها النظام أو لها علاقة بالنظام الذى نقوم بدراسته وتستخدم المخططات لذلك.

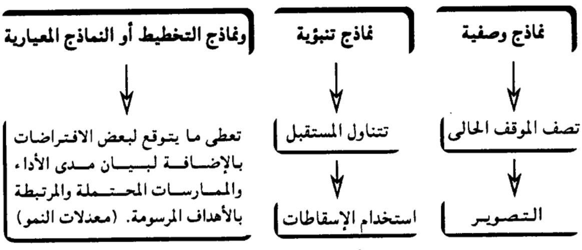
(٣) **النمـوذج الرمزى:** وفيـه تستـخدم بعض الرمـوز للدلالة على بعض جـوانب النظام موضع الدراسة أو لتحديد النظام الذى ندرسه مثلاً باستخدام معادلة رياضية أو مجموعة من المعادلات الرياضية.

ومن أمثلة النماذج :

رسم خرائط التدفق الطلابى ⟵ (نموذج مثالى أو تشبيهى).

نموذج الانحدار الخطى ⟵ (نموذج رمزى).

ويقسم كولن لى (Collin Lee, 1973 : 7) النماذج إلى:



شكل (٦) أنواع النماذج حسب تقسيم كولن

ويقسم بيتر هول (Peter Hall, 1975 : 275) النماذج إلى:

(١) نماذج ذات سمة ثابتة وتهتم بتقديم حل لحالات ثابتة من المحتمل ألا تتغير تغيراً كبيراً على المدى القصير ومن أمثلتها نماذج البرمجة الخطية.

(٢) نماذج ديناميـة وتخـتص بالمتطلبات التـعليـمـيـة التى تـتـغـيـر دائمًا بسـبب عـوامل داخلية وخارجية وهنا نجد أن عـامـل الوقت مهم بالنسبـة للنمـاذج الدينـامـيـة المتـحـركـة حـيث يلعب الـوقت دوراً هامًا فى تسلسل القـرارات وتستخدم فى هذه النماذج الدوال الرياضية

الإعتبارات التى يجب مراعاتها عند إستخدام النماذج:

- تشير الدلائل العلميـة إلى أنه ليس هناك نموذج واحد يعـالج مـشكلة معينة أو قضية ما فى نظام معين.
- على الرغم من إختـلاف النماذج وتنوعهـا فـإن لها خاصـيـة عـامـة تكمن فى أنهـا تصـور مـثـالى ومبسط للواقع، وتصف النماذج العـلاقـة بين المتغيرات وقد تركز على جوانب من المتغيرات وقد تهمل الجوانب الأخرى.
- أن النموذج لا يمكن أن يشمل كل شىء فى النظام فهذه مهمة معقدة جداً، وانما يركز الانتباه على جانب أو بعض جوانب النظام.
- على الرغم من الحماس الزائد لاستخدام النماذج وتصميمهـا وبنائها إلا أنه من الخطأ مـحـاولة جعل الأهداف فى صورة كمـيـة، ومن الخطأ النظر إليـهـا على أنها كل عملية التخطيط.

إستخدامات النماذج :

(١) تلعب النماذج دوراً هامًا يختلف بإختلاف المستوى الإدارى فى نظام معين أو فى مـؤسـسـة مـا، فـفـى قـمـة الجـهـاز الإدارى تعطى النمـاذج المعلومـات والبـيـانات لمتـخـذى القـرار أمـا فى المسـتـويات الأدنـى للجـهـاز الإدارى فتساعـد النماذج فى عـمـلية إتخاذ القرار فـالنموذج يختلف دوره باختلاف مستوى إستخدامه فى المؤسسة. فـالنمذجه محاولة منظمة لاستـخـدام المنطق والعقل لكى نقلل إلى حد ما من تركيز السلطة فى المؤسسـات، كـمـا تزيد فى مقدرة الإنسان من السيطرة على بيئة النظام وضبطها.

(٢) تعتبر النماذج أدوات للحصول على فهم واضح للمواقف المعقدة ومحاولة التنبؤ بالنتائج المحتملة والمخرجات المتوقعة عندما نغير بعض عناصر الموقف.

(٣) أن الإمكانات الكامنة للنماذج تتمثل فى قدرتها على مساعدة المخططين فى فهم النظام ومحاولة التنبؤ بأدائه تبدو عظيمة.

(٤) تستخدم النماذج لكى تنظم بطريقة أفضل معرفتنا عن الواقع مما يسهل فهمه والتعامل معه.

(٥) تستخدم نماذج التخطيط للتنبؤ بالمستقبل ولإستكشاف البدائل لتحسين الأداء فى المستقبل.

(٦) النماذج قد تكون مرتبطة مع بعضها البعض فى نظام معين وقد تكون مخرجات نموذج معين تلعب دوراً هامًا فى كونها مدخلات لنموذج آخر وليس هذا وضعًا غير متوقع.

(٧) تستخدم النماذج لتقويم السياسات المختلفة ومعرفة مدى ما يتوقع من تأثير لتلك السياسات على النظام ومدى نجاحها أيضا.

(٨) تتيح النماذج الفرصة للاستخدام المنظم للطرق الرياضية المختلفة التى تتناول مجموعة كبيرة من المتغيرات والتفاعلات وتبدو الصورة أكثر إشراقاً عندما تستخدم الحاسبات الآلية فى تخزين المعلومات ومعالجتها.

وقد تناول ايبن وجولد (Eppen, G. & Gould, 1979 : 7) أربع استخدامات للنماذج:

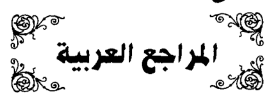
(١) إنها تدفع المديرين لكى يكونوا محددين وواضحين بالنسبة لأهداف النظام.

(٢) تدفع المديرين للتعرف على البدائل وتمكنهم من تسجيل كل أنواع القرارات التى تؤثر على الأهداف.

(٣) تدفع المديرين لمعرفة وتدوين التفاعلات ذات الصلة بالمشكلة، والإجراءات والتفاعلات المتبعة لمتخذى القرار.

(٤) تدفع المديرين لتدوين المعوقات لإمكان تلافيها مستقبلاً وذلك من خلال عمليات المتابعة والتقويم.

مراجع الفصل الثانى :



(١) أحمد عودة (١٩٩٣)، النماذج الإحصائية لتخطيط التعليم، (أربد : دار الامل).

(٢) حمزة مختار (١٩٧٠)، التنمية والتخطيط والتعليم الوظيفي في البلاد العربية، (سرس الليان : المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى).

(٣) عبد الله عبد الدائم (١٩٨٣)، التخطيط التربوي : أصوله، وأساليبه الفنية وتطبيقاته في البلاد العربية، (بيروت : دار العلم للملايين).

(٤) عبد الرحمن محمد (١٩٨٠)، تخطيط القوي العاملة وأثره في تحقيق الكفاية الإدارية، رسالة دكتوراة غير منشورة، (المنصورة : كلية التجارة).

(٥) فردريك هاريسون، تشارلز مايور (١٩٦٦)، التعليم والقوي البشرية والنمو الاقتصادى، (ترجمة : ابراهيم حافظ) القاهرة : مكتبة النهضة.

(٦) فيليب كومبز (١٩٧١)، أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر، (ترجمة : أحمد خيرى كاظم، جابر عبد الحميد) القاهرة دار النهضة العربية.

(٧) محمد أحمد الغنام (١٩٧١)، التربية في البلاد العربية : في ضوء مؤتمر مراكش ١٩٧٠، (ترجمة : أنطوان خورى)، بيروت : المركز الإقليمى لتخطيط التربية وإدارتها فى البلاد العربية.

(٨) محمد حسَّان (١٩٨٨)، تخطيط التعليم والعمالة ، (القاهرة : ب. ت).

(٩) محـمـد سيف الدين فـهـمى (١٩٨٤)، التخطيط التعليمي، أسسه وأساليبه ومشكلاته، (القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية).

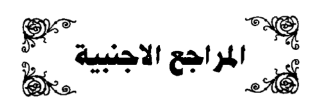
(١٠) محمد سيف الدين فـهـمى، حمزة مختـار (١٩٨٦)، التخطيط التعليمى، (القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية).

(١١) مـحـمـد منيـر مرسى وعـبـد الغنى سـعـيـد (١٩٧٧)، تخطيط التعليم واقتصادياته، (القاهرة : دار النهضة العربية).

(١٢) محمد نبيل نوفل (١٩٧٩)، التعليم والتنمية الاقتصادية، (القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية).

(١٣) مصطفى كمال حلمى (١٩٧٧)، التعليم فى مصر : حاضرة ومستقبله، اليونسكو، نشرة الشعبة العربية للتربية والثقافة والعلوم، السنة الخامسة عشرة، ع ٣-٤، ص ص ٢٢ - ٢٥.

(١٤) اليـونسكو (١٩٩٢)، عـمليـة التـخطيط التـربوى، إعـداد قسم السيـاسة التـربوية والتـخطيط، (الرياض : مكتب التـربيـة العـربى لدول الخليج).



1- Churchman, W. & Ackoff, R. and Arnoff, L. C. (1957), ***Introduction to Operations Research***. (N. Y., : John Wiley and Sons).

2- Berg, I., (1970), ***Eduction for Jobs - The Great training Robbery Mormondsworth*** (London : Penguin).

3- Eli Ginzlwrg (1971), ***Manpower for Development Prespectives on Five Continents***' (N. Y, : Proeger).

4- Eppen, G. & Gould, F., (1979), ***Quantitative Concepts of Management*** (N. J., : Prentice Hall Inc.,).

5- Hallak & Frencois. (1974), ***"Aqui profite l'ecole"***. (Paris : PUF).

6- Hall, Peter. (1975), ***Urban and Regional planning***, (London : Penguin Books, Ltd.).

7- House, Peter and Mcleod, John. (1977), ***Large scale Models For Policg Evaluation***. (N. Y. : John wiley and Sow).

8- Lee, Coline. (1973), ***Models in Planning***. (London : Pergamon Press).

9- Kaufman, Eoger. (1979), ***Educational System Planing***, (N.J., : Prentice - Hall, Inc.).

10- King, William & Cleland, D., (1978), ***Strategic Planning and Policy***. (New York : Litton Education, Publishing).

11- McNamara, J., (1972), Models and Their Utility in Education Planning : A Citique. ***Education Tomorrow***, Vol. 2. No. 1. (May), pp. 7-12.

12- OECD (1969), ***The Residual Factor and Economic Growth*** (Italy - Roma).

13- Russell, ***Bertrand. Education and Social order***. 2 nd ed. (london : Univin book), 1970.

14- Parens, A. (1968). ***Planning Education for Economic and Social development*** (Roma : OECD).



الفصل الرابع

مدخل النظم والتخطيط التربوى

يعد هذا المدخل من أهم مداخل التخطيط حالياً، وأكثرها إستخداماً بين مخططى التعليم وغيرهم فى سائر القطاعات، ولذلك أفردنا له هذا الفصل، وسنعرض فيما يلى لهذا المدخل.

مفهوم النظام :

يشمل النظام عديداً من العناصر المرتبطة مع بعضها البعض فى تفاعل مستمر وتعمل من أجل تحقيق هدف مشترك.

ويعرف كوفمان (Kaufman) النظام بأنه المجموع الكلى للأجزاء والعناصر التى تعمل بطريقة مستقلة أو سوياً لتحقيق النتائج المطلوبة أو المخرجات على أساس الحاجات أو المتطلبات من النظام.

ومن أمثلة النظم، المدرسة كنظام له أهداف، النظام التعليمى بجميع مراحلة يعد نظاماً .

ويرى آكوف (Ackoff) أن النظام (مجموعة من العلاقات المتبادلة) وعلى هذا فهو يشمل النظم المفاهيمية والنظم الواقعية المدركه والمادية الملموسة.

فالنظم إما أن تكون واقعية ملموسه أو نظرية مجرده ولكل نظام حدود وأبعاد معينة، هذه الأبعاد والحدود تتحدد وتعين فى ضوء إختيارنا للنظام وفى ضوء هدفنا من هذا النظام.

النظم الفرعية :

إذا كان النظام يعرف بأنه مجموعة العناصر أو الأجزاء المرتبطة والتى تتفاعل مع بعضها البعض سوياً من أجل هدف معين.

فإن النظام الكبير (النظام التعليمى مثلاً) نظام يتكون بدوره من نظم فرعية صغيرة مثل التعليم الإبتدائى كنظام، التعليم الإعدادى أو المتوسط كنظام، التعليم الثانوى كنظام، وكل من هذه بدورها تنقسم إلى نظم أصغر منها، مثلا الصف كنظام، ثم منها الفصل كنظام ... ألخ.

خصائص النظم :

(١) يتكون النظام من أجزاء متفاعلـه كـل جزء لـه أهميته الخاصة ويقول إمرى(Emery) فيما يتعلق بالتفاعلات الموجودة بين أجزاء النظام «بدون تلك التفاعلات فإن دراسة النظم ستكون نسبياً عمليه غير مثيرة للإهتمام... إن هذه التفاعلات هى التى تضفى على سلوك النظام العمق والثراء وتجعل تحليل الأداء عمليه ممتعه جداً». وتتوقف تلك التفاعلات على درجة الإرتباط بين عناصر النظام. ويوصف النظام أنه مجموعة عناصر مرتبطة إلى الحد الذى تُكون فيه كل معقد، حيث تكون درجة الإرتباط بين عناصر النظام عاليه جداً ومتفرعة، ومن هنا فإن أى تغيير فى قيمه أى من العناصر يؤثر على العناصر الأخرى وبالتالى يؤثر فى النظام ككل.

مثلاً المنهج المدرسى عنصر من النظام والتلميذ عنصر إذا تم تغير المنهج فإن ذلك سيؤثر على مستوى تحصيل التلميذ.

(٢) للنظام أهداف محدده مسبقاً فالنظم تبُرز وتشكل وتسلك بطريقة مرتبة ومنظمة وليست عشوائية، أنها غرضيه وهذا يعنى أن هناك وظيفة معينة

على النظام أن يوفيها ويحققها بمعنى أن من خصائص النظم أن لها أهداف وأنها تسعى لتحقيقها.

(٣) أن للنظام هويه وخصائص ينفرد بها تجعله مختلفاً عن غيره من الاشياء فهو ليس مجموعة من الاشياء ولكنه مجموعة من المتغيرات لها هدف وبينها علاقات ذات مغزى معين.

(٤) لكل نظام سلطات مختلفة المدى وأيضاً مسئوليات مختلفة ويترتب على هذا وجود إهتمامات متصارعه وقرارات لتحقيق الهدف أو الأهداف التى يريد النظام أن يحققها.

(٥) لكل نظام تركيب هرمى يربط عناصر النظام ببعضها ويرتبط النظام بالبيئة المحيطة به وترتبط النظم التحتيه (الفرعية) بالبيئة المحيطة، كما تتحول بعض المخرجات إلى مدخل للنظم الأخرى.

(٦) لكل نظام بيئته التى تؤثر على النظام وتحدده وتتفاعل معه والوصف الدقيق الكامل لسلوك وأداء النظام يتطلب معرفه العلاقات والتفاعلات بين عناصره بالإضافة إلى سلوك كل عنصر على حدة وتوجد كثير من المتغيرات والعوامل البيئية التى تؤثر على النظام بعضها يمكن ضبطه، وبعضها غير قابل للضبط والتحكم إلى جانب ذلك توجد بعض المعوقات البيئية التى تؤثر على سلوك النظام والتى يجب أن تؤخذ فى الإعتبار عند دراسة أى نظام.

مدخل تحليل النظم :

مدخل تحليل النظم كما حدده كوفمان هو عملية تحدد بواسطتها الحاجات وتختار المشكلات وتُعين متطلبات لحل المشكلات، وتختار الحلول من البدائل، وتحدد الوسائل والطرق وتنفذ وتقوم النتائج، وتؤدى المراجعات المطلوبة لكل

النظام أو جزء منه لإشباع الحاجات وأنه الطريقه المنطقية لحل المشكلات والتى تطبق للتعرف على المشكلات التعليمية الهامة، وحلها. وأنه أساس التخطيط للنظم التعليمية .... أنه أداة وطريقة فى التفكير.

ومدخل النظم فى التخطيط عمليه حلقية تبدأ من تحديد الأهداف إلى النتائج التى توصلت إليها هذه العملية.

ويرى بيلى (BAILEY) أن مدخل النظم يعد الآن الطريقة الأساسية التى يتم بها تعليم التخطيط للطلاب.

ويرى داڤيد باربى (David Barbee) أن مدخل النظم ليس مجموعة مرتبه من الخطوات، أنه يتميز بالفاعلية والتغيير المستمر، وأنه عملية متفاعله أن الأهداف الأولية قد تعدل كنتيجة للتحليل اللاحق، وأن المعلومات والشروط المفروضة قد تُعدل نتيجة لرؤية أثارها على تكلفة النظام، أن الحلول المقترحة تتعدل نتيجة للدراسات المتعاقبة، وقد يُعدل النظام الكلى ويعاد تصميمه نتيجة لتقويم العمليات المرحليه، وفى كل خطوة ستعدل النتائج بعد تحليلها.

مفهوم تحليل النظم :

يعنى تحليل الكل إلى اجزائه من أجل اكتشاف طبيعة اتساقها وتفاعلها ووظيفتها والعلاقات بينها.

مميزات مدخل تحليل النظم :

(١) إنه محاولة للوصول إلى قرارات ليس فقط للأجزاء الفردية أو العناصر وإنما للنظام ككل من خلال خطوات منظمة منطقية.

(٢) يتناول مدخل النظم المشكلة الكلية ولا يركز على أجزاء أو عدة أجزاء.

(٣) مدخل النظم يعنى بوضع نماذج عامة تتضمن علاقات مشتركة بين جزئيات أو متغيرات وينظر إلى التعليم كنظام يتأثر بمجموعة كبيرة من المتغيرات والمؤثرات المحيطة به والتى تؤثر على نوعيته ومدخلاته ومخرجاته.

(٤) يمكننا أسلوب تحليل النظم من القدرة على التنبوء بالتغيير الذى يحدث فى أى جزء من أجزاء النظام ويتم ذلك من خلال بناء نماذج للنظام توضع تحت الدراسة أولاً و يتبع ذلك بناء علاقات بين أى من العناصر والمتغيرات للنظام بعناية فائقة، ثم يتم إحداث تغيير فى أى متغير وملاحظة الأثر الذى تحدثه على قيم المتغيرات الأخرى فى النموذج.

ماذا يتناول أسلوب تحليل النظم :

هذا الأسلوب يتناول ويعالج ويشخص المشكلة التى تواجه النظام بالرجوع إلى العناصر الأساسية الآتية :

(١) الهدف أو مجموعة الأهداف التى يسعى النظام لتحقيقها.

(٢) الوسائل البديلة (النظم) التى بواسطتها قد تتحقق الأهداف.

(٣) معرفة ودراسة التكلفة والموارد المطلوبة لكل بديل.

(٤) النموذج الرياضى أو المنطقى أو مجموعة النماذج التى تصف جميع العلاقات بين الأهداف والوسائل البديلة لتحقيقها، والبيئة، والموارد المطلوبة.

(٥) البحث فى معيار أو معايير إختيار البديل الأفضل والذى يكون مرتبطاً بالأهداف والتكلفة بطريقة ما. وهذه المعايير هى:

معايير (مؤشرات) تحليل النظم :

(أ) الكفاءة فى التعليم Efficiency in Education

ويقصد بها مدى قدرة النظام التعليمى على تحقيق الأهداف المنشودة منه كما يذكر ذلك (المطوع، ١٩٨٧: ١٩٠ - ٢٠٣) وتقسم معايير الكفاءة فى التعليم إلى:

أ) الكفاءة الداخلية للنظام :

ويقصد بها مدى قدرة النظام التعليمى الداخلية على القيام بالأدوار المتوقعة منه، وتشتمل الكفاءة الداخلية على العناصر البشرية الداخلة فى التعليم والتى تتولى البرامج التعليمية والمناهج الدراسية والأنشطة المصاحبة والإدارية وغيرها .

ب) الكفاءة الخارجية للنظام :

ونعنى بها مدى قدرة النظام على تحقيق أهداف المجتمع الذى أوجُد النظام من أجل خدمته، ولكن كيف يعرف المسؤولون عن النظام أنه نجح أو فشل فى تحقيق أهداف مجتمعه؟

الإجابة ليست سهله هناك مؤشرات يمكن الإستدلال بواسطتها على مدى النجاح أو الفشل وهى :

(١) ما يقدمه النظام من خريجين للمجتمع (كمًا) .

(٢) مدى رضاء أصحاب العمل على نوعية الخريجين(كيفاً) .

(٣) قدرة الخريج على الوفاء بمتطلبات المواطنه وممارسة الحقوق والواجبات فى مجتمعه.

جـ) الكفاءة النوعية :

وتركز على نوعية التلميذ الذى يخرجه النظام التعليمى، والمقياس الوحيد لمعرفة ذلك هو الإمتحانات ولكن هناك مؤشرات أخرى منها نوعية البرامج،

المناهج، الكتب المعلمين (المناهج المطورة، ومستويات تأهيل المعلمين) من المعايير التى تؤخذ فى الإعتبار لتقدير كفاءة النظام التعليمى النوعية.

د) الكفاءة الكمية (الإنتاجية) :

وتعنى عدد التلاميذ الذين يخرجهم النظام بنجاح ويرتبط بها إنخفاض معدل التسرب والإعادة والرسوب. وهذا يعنى قدرة النظام على تقليل حجم الهدر لأقصى درجة.

عوامل خفض الكفاءة الإنتاجية :

(١) التسرب ويقصد به ظاهرة إنقطاع التلاميذ عن الذهاب إلى المدرسة قبل إنتهاء تعليمهم فى المرحلة التى هم فيها ويمكن حساب نسبة التسرب بالمعادلة التالية

$$\text{نسبة التسرب} = \frac{\text{عدد المتسربين}}{\text{عدد تلاميذ الصف أو المرحلة}} \times \frac{١٠٠}{(١٠٠)}$$

(٢) الرسوب ويقصد به الفشل فى إجتياز امتحان صف دراسى إلى الصف الذى يليه. ويمكن حساب نسبة الرسوب بالمعادلة التالية:

$$\text{معدل الرسوب} = \frac{\text{عدد الراسبين}}{\text{عدد تلاميذ الصف أو المرحلة}} \times \frac{١٠٠}{(١٠٠)}$$

الإحصاءات التربوية وإستخدامات أسلوب النظم :

للإحصاءات أهمية فى قياس الكفاءة الإنتاجية، مهمة المخطط التربوى هو رؤية ما تعنيه بالفعل هذه الإحصاءات من حيث دلالتها الكمية والكيفية للتعليم ومن الإحصاءات يمكن إجراء التحليل الكمى للنظام بعد حساب المؤشرات التالية:

- معرفة درجة النمو فى النظام (حساب معدل الزيادة السنوية «الفيض الطلابى).

- معرفة نوع وحجم التوازن بين التعليم فى الريف والحضر.
- معرفة نوع وحجم التوازن بين تعليم الذكور و تعليم الإناث.
- معرفة قدرة النظام على تحقيق الإستيعاب الكامل من عدمه.

التحليل الكمى للنظم التعليمية :

أ) معدل النمو :

يقصد به النسبة المئوية للزيادة فى أعداد التلاميذ بين سنة وأخرى ولما كانت هذه النسبة تختلف من سنة لأخرى يحسن أخذ متوسط الأعوام السابقةعلى سنة الأساس (من ٥ سنوات إلى ٢ سنة) ويستخدم لحساب ذلك المعادلة التالية:

$NT = No (1 + y)^t$ أو المعادلة $NT = No (1 + yt)$

حيث NT عدد المسجلين فى السنة t

No عدد المسجلين فى سنة الأساس O

Y معدل الزيادة السنوية فى المسجلين

t عدد السنوات.

ويمكن ترجمة المعادلة على الشكل الأتى :

م ت = م س (١ + د ن) (١)

م ت = م س (١ + د)ن (٢)

م ت = عدد المسجلين فى السنة ت.

د = معدل الزيادة السنوية فى أعداد التلاميذ.

ن = عدد السنوات

م س= عدد المسجلين فى سنة الأساس.

مـثـال :

اذا أردنا معرفة عدد التلاميذ اللذين يمكن أن يلتحقوا العام القادم (١٩٩٧، بمدرسة ما ، وكان معدل الزيادة السنوية للقبول بهذه المدرسة ١٠٪ . وبلغ عدد التلاميذ عام ١٩٩٦ خمسة وتسعون تلميذاً.

الحـل :

∴ بإستخدام المعادلة(١) نحصل على:

(٢) م ت = ٩٥ (١ + ١ ,٠)^١

(٣) = ٩٥ × ١,١ = ١٠٤,٥ ≅ ١٠٥ تلميذ.

ب) معدلات الإستيعاب :

يقصد بالإستيعاب قدرة النظام على إستيعاب من هم فى سن التعليم أو يطلبونه.

قد لا تعطى معدلات النمو صورة دقيقة عن قدرة النظام التعليمى على إستيعاب الأطفال فى سن التعليم أو إعطائهم الفرص المتكافئة للإلتحاق به ولذلك نستخدم معدل الإستيعاب كما هو مبين فى المعادلات التالية.

معدل الإستيعاب = (عدد المقيدين فى المرحلة ÷ عدد من هم فى سن المرحلة) × ١٠٠

وهناك نوعان لمعدلات الإستيعاب هما:

معدل الإستيعاب الظاهرى للمرحلة الإبتدائية = (عدد التلاميذ المقيدين ÷ عدد الأطفال من سن (٦:١١)) × ١٠٠

$$n = \frac{Et}{Pt6} \times 100$$

ومعدل الإستيعاب الحقيقى ويقدر بقسمة عدد الأطفال المسجلين فى المرحلة التعليمية على عدد الأطفال فى السن المقابل لها (٦ - ١١) فقط.

$$n = \frac{N(6-11)}{P(6-11)} \times 100$$

$$\text{ع ق} = \frac{\text{م}(6-11)}{\text{مج}(6-11)} \times 100$$

جـ) معدلات القبول :

يقصد به عدد التلاميذ الجدد المقبولين فى الصف الأول من مرحلة تعليميه معينة مقيساً إلى عدد الخريجين من مرحلة تعليمية سابقة.

وفى المرحلة الإبتدائية يقاس معدل القبول بعدد المقبولين بالنسبة لعدد الاطفال فى سن ٦ سنوات.

$$et = \frac{Et}{Pt6} \times 100$$

حيث أن:

et عدد المقبولين فى السنة t ، E عدد المقبولين الفعلى لنفس السنة ت (t)

Pt عدد من هم فى سن ٦ لنفس السنة ت (t)، والمعادلة بصورة أخرى هى:

$$\text{م ق} = \frac{\text{ت ق}}{\text{مجـ} + (\text{ت})} \times 100$$ حيث أن :

م ق = معدل القبول ن ق = عدد المقبولين

مجـ = مجموع الأطفال فى سن ٦. ت: السنه المطلوبه حساب معدل القبول لها

(٢) التحليل الكيفى للنظم التعليمية:

يعتمد التحليل الكيفى للنظام التعليمى على عدد من المؤشرات منها :

أ) كثافة الفصل :

ويقصد بها متوسط عدد التلاميذ فى الفصل لمرحلة معينة ويمكن إستخلاصها بالمعادلة التالية :

$$\text{كثافة الفصل فى مرحلة معينة} = \frac{\text{عدد التلاميذ المسجلة فى المرحلة}}{\text{عدد الفصول فى المرحلة}}$$

مـثـال :

اذا كان عـدد تلاميـذ المرحلـة الإبـتدائيـة (١٠٥٠٠) وعـدد الفصـــول فى تلك المرحلة ٣٠٠.

∴ كثافة الفصل = $\frac{١٠٥٠٠}{٣٠٠}$ = ٣٥ تلميذ، لكل فصل.

ب) نصاب المعلم من التدريس :

ويقصد بها عدد الساعات المقرر أى يدرسها المدرس فى الأسبوع ومن المعلوم أنه اذا قل نصاب المعلم زادت فرصه عنايته بعمله وبالتالى زادت إحتمالات رفع الكفاءة النوعية للتعليم.

جـ) نصاب المعلم من التلاميذ :

كلما إنخفض نصيب المعلم من التلاميذ زادت إحتمالات رفع الكفاية الإنتاجية فى التعليم ويستخدم المؤشر السابق لتقدير حاجة النظام من المعلمين.

ويتم حساب نصاب المعلم من التلاميذ بإستخدام المعادلة التاليه نصاب المعلم من التلاميذ = $\frac{\text{عدد تلاميذ المرحلة}}{\text{عدد المعلمين العاملين فى هذه المرحلة}}$

مـثـال :

إذا كان عدد تلاميذ المرحلة الإبتدائية ١٠٣٥٠ تلميذ وعدد المدرسين العاملين فى تلك المرحلة ٤٥٠ معلم فإن:

نصيب المدرس من التلاميذ = $\frac{١٠٣٥٠}{٤٥٠}$ = ٢٣ تلميذاً لكل مدرس.

د) معدلات النجاح أو الترفيع :

تعد معدلات النجاح من مؤشرات الكفاءة النوعية للتعليم، وذلك وفق شروط منها:

أن يكون مستوى الإمتحان وظروفه مناسباً للتلاميذ، محققا للمستوى العلمى المفروض أن يصل إليه التلاميذ، معادلة الإمتحان من حيث مستواه العلمى بنظيره فى المدارس الأخرى ويتم حساب معدل النجاح بإستخدام المعادلة التالية:

$$\frac{ع}{م} = \frac{\text{عدد التلاميذ المرفعين (الناجحين) ويستمرون في الدراسة فى العام التالى}}{\text{عدد المسجلين فى العام الحالى}}$$

مثال :

إذا كان عدد التلاميذ الناجحين من الصف الأول الى الصف الثانى فى المرحلة الإعداية ٩٠تلميذ فى العام الدراسى ٩٤ / ٩٥ وكان عدد المسجلين فى الصف الأول لنفس العام الدراسى ١٠٠ تلميذ فإن معدل النجاح هو:

$$\frac{ع}{م} = \frac{٩٠}{١٠٠} = ٩, \text{ أى } ٩٠٪$$

هـ) معدل الرسوب أو الإعادة :

ويعتمد على ما سبق ويتم حسابه بإستخدام المعادلة التالية:

$\frac{ر}{م} = \frac{\text{عدد الراسبين}}{\text{عدد المسجلين}}$ لنفس المثال السابق معدل الرسوب = $\frac{١٠}{١٠٠}$ = ١٠٪

وسنعرض لهذه المؤشرات بشئ من التفصيل فى المحاور التالية :

طرق قياس الكفاءة (الإنتاجية) للنظام التعليمى

الكفاءة: Efficieency

عرف بودريت (Bodart, 1967: 18) إنتاجية التعليم بأنها العلاقة بين مخرجات مرحلة (دوره) تعليمية معينة ومدخلات (المسجلين) فى هذه المرحلة (الدورة).

كما أن المفهوم الشائع للكفاءة التعليمية بين المهتمين بالتقويم هو النسبه المتمثله بإحدى منتجات النظام والمخرجات مثل الطلاب المتخرجين إلى أحد عناصر المدخلات مثل عدد الطلاب المسجلين - بمعنى آخر يمكن القول بأن الكفاءة هى نسبة المخرجات إلى المدخلات، والتى تكون فى الحالة المثلى الواحد الصحيح ويلزم لحساب الكفاءة توافر ما يلى:

(١) البيانات الخاصة بمعدلات التدفق (الفيض) من نجاح، رسوب، تسرب والتى تصدرها سنوياً وزارت التربية والتعليم.

(٢) تحديد المؤشرات: عدد السنوات اللازمة لتخريج طالب واحد فى المراحل التعليمية الثلاث (إبتدائى - إعدادى - ثانوى)، ومستوى الكفاءة الكمية لها.

(٣) إستخدام النماذج (الأشكال البيانية) لعقد المقارنات بين المعدلات العامة للكفاءة فى المراحل التعليمية (حسب الجنس - حسب الموقع الجغرافى)، وذلك لمعرفة نمط الإتجاه الذى تسير عليه مؤسسات التعليم للبنين والبنات، فى الريف والحضر ومستوى الإختلاف بينهما (التوازن أو إختلال التوازن).

ونستخدم المعادلات التالية :

$$\text{الكفاءة} = \frac{\text{عدد السنوات المحددة للدراسة فى المرحلة}}{\text{عدد السنوات اللازمة لتخريج طالب واحد}} \qquad E\,F = \frac{n}{w}$$

حيث أن (w) عدد السنوات اللازمة لتخريج طالب واحد وتحسب بالمعادله:

و $F \; \frac{P}{1-r}$ وهى $\frac{\text{معدل النجاح}}{\text{١ - معدل الرسوب}}$

أى أن معدل النجاح = P

حيث أن معدل الرسوب = r

وبإستخدام المعادلة: $Y = \Sigma Qn \quad Hn$

أى أن (Y) : هى مجموع السنوات لكل طالب X (Qn)

كما أن Qn هى :

المجموع النهائى لحاصل ضرب ناتج $\frac{P}{1-R}$ فى كل صف ×الصف الذى يليه.

والمثال التالى يوضح حساب كفاءة التعليم الثانوى بإحدى الدول:

جدول (٢)

حساب كفاءة نظام التعليم الثانوى لإحدى الدول

الصف	P	r	$\frac{p}{1-r}$	$\frac{1}{1-rn}$	Hn	Qn
	معدل النجاح	معدل الرسوب				مجموع السنوات/طالب
الأول	٠,٨٥	٠,١٢	٨٥ / (١-٠,١٢) = ٠,٨٥ / ٠,٨٨ = ٠,٩٦٦	١ / (١-٠,١٢) = ١ / ٠,٨٨ = ١,١٣٦	١ (دائما)	Qn. Hn ١,١٢٣٦٠
الثانى	٠,٨٠	٠,١٥	,٨ / (١-,١٥) = ,٨ / ,٨٥ = ٠,٩٤١	١ / (١-٠,١٥) = ١ / ٠,٨٥ = ١,١٧٦	١ x ٠,٩٦٦ = ٠,٩٦٦	١,١٣٦٠
الثالث	٠,٧٥	٠,٢٠	٠,٧٥ / (١-,٢) = ٠٧٥ / ,٨ = ٠,٩٣٧٥	١ / (١-٠٢) = ١ / ٠٨ = ١,٢٥	,٩٦٦ x ,٩٤١ = ٠,٩٠٩	١,١٣٦٣
الكفاءة : EF EF= عدد سنوات المرحلة / السنوات التى يقضيها = ٣ / ٣,٩٩٩ الكفاءة = ٠,٧٥ = EF			حيث ف = ناتج الأول × ناتج الثانى × ناتج الثالث ف = ٠,٨٥٢٢ = F	w = Y / F = ٣,٤١ / ٠,٨٥٢٢ = ٣,٩٩٩ عدد السنوات اللازمة لتخرج الطالب الواحد فى هذه المرحلة = ٤ سنوات تقريباً.		$Y = \frac{\Sigma 1}{1-rn} \times Hn$ Y = ٣,٤١

الأسلوب السابق يواجه أوجه قصور هي:

(١) أنه لا يفرق بين الطلاب الذين رسبوا سابقاً والذين لم يرسبوا ولا يحدد المستوى التعليمي (نسبة التحصيل) الذى وصلوا إليه.

(٢) أنه لا يوضح المستوى الاجتماعي والاقتصادي الذى سيكون عليه خريج النظام التعليمي أو المرحلة التى نحسب كفاءتها.

ويمكن مواجهة أوجه القصور السابقة بإتباع أى من الأسلوبين التاليين:

أ) بيان الفروق بين الطلاب بمؤشر الدخل المتوقع تحقيقا للغاية الإقتصادية لنظام التعليم (دراسة العلاقة بين المستوى التعليمي والدخل) وذلك لمواجهة الجانب الثانى من أوجه قصور الطريقة السابقة لحساب الكفاءة.

ب) تعديل الناتج الفعلي بحساب معامل الهدر التربوى (الرسوب والتسرب) حيث أهمل الأخذ فى الإعتبار معدل التسرب، وذلك يتطلب:

- حساب التدفق الطلابى خلال المرحلة التعليمية سنة بسنة.
- معرفة عدد المسجلين فى بداية المرحلة وعدد الخريجين.

مع ملاحظة أن : معدل الكفاءة سيكون أقل من الواحد ويحسب كما يلى:

$$\text{معدل الكفاءة} = \frac{\text{الطول الزمنى للمرحلة التعليمية بالسنوات}}{\text{الطول الزمنى الوسطى الفعلى}}$$

$$\text{الكفاءة (الإنتاجية)} = \frac{\text{عددالطلاب المسجلين فى نهاية المرحلة التعليمية (نهاية الفوج)}}{\text{عدد الطلاب المسجلين فى بداية المرحلة التعليمية}}$$

فى المثال السابق إذا كان عدد المتخرجين فى نهاية المرحلة ٨٥٠، وعدد المسجلين ١٠٠٠ طالب.

$$\therefore \text{الكفاءة } (E\ F) = \frac{٧٥٠}{١٠٠} = ٠,٨٥$$

كما يمكن حساب معدل الكفاءة وفقاً للتكلفة المالية ومقارنتها بالمعدلات العالمية كما يلى:

$$\text{معدل الكفاءة بالتعبير المالى} = \frac{\text{عدد الحاصلين على الدبلوم للمرحلة التعليمية ص}}{\text{النفقات الفعلية للمرحلة التعليمية ص بالأسعار الثابتة}}$$

قياس المخرجات التعليمية بطريقة الفوج الطلابي (الفيض):

أو ما يسمى طريقة تحليل الفوج، نتتبع مجموعة من التلاميذ عبر النظام منذ إلتحاقهم به حتى الخروج منه ومن خلال حساب معدلات البقاء والإهدار الخاصة بكل صف يمكن تقدير مخرجات النظام المستقبلية.

ولقد وضع بلوت (Blot -, 1965) نموذجاً رياضياً يحتوى مجموعة من المعادلات التفاضلية بإفتراض أن فوج الطلاب الملتحقين حديثا بمرحلة تعليمية معينة لن يصلوا إلى نهايتها فى نفس الوقت بسبب أن التقدم خلال الصفوف الدراسية غير منتظم نتيجة التخلف (الرسوب) والتسرب ويتضح ذلك من خلال إستخدام الربط بين مدخل النظم وأسلوب أومدخل النماذج الذى يعتمد على:

نموذج بلوت لتحليل الهدر وتقدير المخرجات :

(١) **تطور الطلاب**: على إفتراض أن (أى مرحلة تعليمية تتكون من سنوات دراسية وأنه يرمز للسنة الدراسية بـ ($i = 1,2,3 \ldots n$) كما أن تدفق الطلاب لسنتين متتاليتين $t, t + 1$ ولمرحلة دراسية مكونه من ثلاث سنوات دراسية هى كما يلى :

$t, t+1 , t+2$

وعلى ذلك فإن عدد الطلاب المسجلين فى السنة الدراسية i (الصف) فى نهاية السنة t (١٩٩٥) مثلاً هو E_t^i يتكون من ثلاث مجموعات من الطلبة:

- مجموعة الطلاب الراسبين R_t^i
- مجموعة الطلاب الناجحين P_t^i
- مجموعة الطلاب المتسربين A_t^i

وعليه فإن جملة الطلبة فى هذا الصف لتلك السنة (t) هو:

$$E_t^i = R_t^i + P_t^i + A_t^i$$

(١) معدل الرسوب = عدد الراسبين فى السنة t / عدد المسجلين فى السنة t $\qquad R_t(i) = \frac{R_t i}{E_t i}$

(٢) معدل التسرب = عدد المتسربين فى السنة t / عدد المسجلين فى السنة t $\qquad A_t(i) = \frac{A_t(i)}{E_t i}$

(٣) معدل النجاح = عدد الناجحين في السنة t / عدد المسجلين فى السنة t $\qquad P_t(i) = \frac{P_t i}{E_t(i)}$

ويعتمد هذا النموذج على عدد من المعادلات فإذا أخذنا فوجاً طلابياً فى السنة الأولى الدراسية وفى بداية مرحلة تعليمية ما، فإن أعضاءه لن يتبعوا نفس المسار فى تدفقهم عبر الفصول الدراسية للمرحلة التعليمية بل سينتشرون فى مختلف الفصول وسيتناقصون فى مختلف السنوات الدراسية فى المرحلة التعليمية وأن هذا الفوج سيتلاشى سنة بعد سنة بسبب التسرب (ترك المرحلة التعليمية) أو التخرج وفى لحظة من التطور، يمكن للطلاب ترك المرحلة التعليمية أو العكس . واذا بقوا فأنهم سيكونون فى سنة ما (n) سنة دراسية (صف دراسى). أو سيتركون فى نهاية السنوات الدراسية نستنتج أن مجموعة فى 2n رتبة تسمح بتحديد وضع طلاب الفوج فى آية لحظة من اللحظات بشكل واضح.

ففى أى سنة دراسية، نجد أن عدد الطلاب المسجلين فيها يمكن حسابهم بالمعادلة التالية:

$$E_{t+1}^{(i)} = P_t^{(i-1)} + R_t^{(i)} \longrightarrow (1)$$

لنفرض فى جميع الاحوال أن $P_t^{(i-1)} = 0$ عندما $i = 1$

وتشير إلى $T_{A_t}(i)$ لجميع الطلاب التاركين فى نهاية السنة الدراسية منذ بداية التدفق بالمعادلة التالية:

$$T_{A_{t+1}}^{(i)} = A_t^{(i)} + T_{A_t}^{(i)} \longrightarrow (2)$$

أى أن تدفق الفوج الطلابى بين السنة والسنة $(t + 1)$ ، ومن المعادلتين ١، ٢ يمكن حسابهم بالمعادلات التالية:

$$E_{t+1}^{(1)} = N_{t+1}^{(1)} + R_t^{(1)} E_t^{(1)}$$
$$E_{t+1}^{(2)} = P_t^{(1)} E_t^{(1)} + R_t^{(2)} E_t^{(2)}$$
$$E_{t+1}^{(3)} = P_t^{(2)} E_t^{(2)} + R_t^{(3)} E_t^{(3)}$$
$$AT_{t+1}^{(4)} = A_t^{(1)} E_t^{(1)} + TA_t^{(1)}$$
$$E_{1995+1}^{(1)} = N_{1996}^{(1)} + R_{1995}^{(1)} E_{1995}^{(1)} \longrightarrow (1)$$

اى العدد الكلى للمسجلين عام ١٩٩٥ × معدل الرسوب للصف الأول ١٩٩٥ + عدد الطلاب الجدد المسجلين عام ١٩٩٦ = عدد المسجلين عام ١٩٩٦ فى الصف الأول ولحساب عدد المسجلين بالصف الأول والثانى نستخدم المعادلة التالية:

$$E_{1995+1}^{(2)} = P_{1995}^{(1)} E_{1995}^{(1)} + R_{1995}^{(2)} E_{1995}^{(2)} \longrightarrow (2)$$

عدد المسجلين فى الصف الثانى عام ١٩٩٥ × معدل الرسوب للصف الثانى ١٩٩٥ + عدد المسجلين فى الصف الأول عام ١٩٩٥ × معدل الناجحين للصف الأول عام ١٩٩٥ = عدد المسجلين فى الصف الثانى عام ١٩٩٦

$$E_{1995+1}^{(3)} = P_{1995}^{(2)} E_{1995}^{(2)} + R_{1995}^{(3)} E_{1995}^{(3)}$$

ولحساب عدد المسجلين بالصف الثالث نستخدم المعادلة التالية:

عدد التاركين للصف الثالث عام ١٩٩٥ × معدل الرسوب للصف الثالث ١٩٩٥ + عدد المسجلين فى الصف الثانى عام ١٩٩٥ × معدل النجاح للصف الثانى عام ١٩٩٥ = عدد المسجلين فى الصف الثالث عام ١٩٩٦

$$TA_{1995+1}^{(2)} = A_{1995}^{(2)} E_{1995}^{(2)} + TA_{1995}^{(2)}$$

أى جميع التاركين للصف الثانى فى نهاية الدراسة عام ١٩٩٥ + عدد المسجلين بالصف الثانى عام ١٩٩٥ × معدل التسرب للصف الثانى عام ١٩٩٥ = توقع عدد التاركين للصف الأول عام ١٩٩٦

$$TA1995{+}1^{(1)} = A1995^{(1)} E1995^{(1)} + TA1995^{(1)}$$

أى مجموع التاركين للصف الثالث فى نهاية عام ١٩٩٥ + عدد المسجلين بالصف الثالث فى بداية عام ١٩٩٥ × معدل التسرب بالصف الثالث عام ١٩٩٥ = مجموع التاركين للصف الثالث فى نهاية السنة الدراسية عام ١٩٩٦

$$TA_{t+1}^{(2)} = A_t^{(2)} E_t^{(2)} + TA_t^{(2)}$$
$$TA_{t+1}^{(3)} = A_t^{(3)} E_t^{(3)} + TA_t^{(3)}$$

ولحل المعادلات نقوم :

بعزل فوج الطلاب بوضع $N_{t+1}^{(1)} = O$

بتعيين عدد الطلاب الجدد المقبولين عام ١٩٩٦ مثلاً حيث $t = ١٩٩٥$

بأستخدام المصفوفه التاليه مع الأخذ فى الإعتبار أربع إفتراضات هى :

(١) أن جميع المعاملات مختلفة فى كل سنة دراسية (معاملات الصف الأول غير الثانى والثالث ... وهكذا).

(٢) أن جميع المعاملات ثابتة خلال الفترة المدروسة.

(٣) أن جميع المعاملات مستقلة عن الحياة التعليمية السابقة (أى أن ماضى الطالب التعليمى لا أثر له على المستقبل.

(٤) أن عدد مرات الرسوب غير محددة.

فإن المعادلات الست السابقة توضع كما يلى : (هاشم الباشى، ١٩٨٨، ٢٤٣ - ٢٦٤):

$$\begin{bmatrix} E^{(1)}_{t+1} \\ E^{(2)}_{t+1} \\ E^{(3)}_{t+1} \\ TA^{(1)}_{t+1} \\ TA^{(1)}_{t+1} \\ TA^{(1)}_{t+1} \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} r^{(1)}_1 & O & O & O & O & O \\ P^{(2)}_1 & r^{(2)}_2 & O & O & O & O \\ O & P^{(2)}_2 & r^{(3)}_3 & O & O & O \\ a^{(1)}_1 & O & O & I & O & O \\ O & a^{(2)}_2 & O & O & I & O \\ O & O & a^{(3)}_3 & O & O & I \end{bmatrix} \begin{bmatrix} E^{(1)}_t \\ E^{(2)}_t \\ E^{(3)}_t \\ TA^{(1)}_t \\ TA^{(1)}_t \\ TA^{(1)}_t \end{bmatrix}$$

شكل (٧) مصفوفة معادلات الفوج الطلابي

(3) يمكن الحصول على $S_{t+1} = CS_t$

حيث $S_t = [\ E_t^{(1)},\ E_t^{(2)},\ E_t^{(3)},\ TA_t^{(1)}, TA_t^{(2)}, TA_t^{(3)}\ ]$

حيث أن المصفوفه C تمثل سلسله ماركون بمعنى أن مجموع عناصر عامود المصفوفه يساوى واحد وأن يتم حساب هذه العناصر موجبة أو سالبة، أن قيم المعاملات ai , Pi، r_i ثابتة وعلية تكون قيمة.

$$S_t = CTS_o \longrightarrow \quad (4)$$

والآن سنقوم بتحويل الحل (3) من أجل التفريق بين n رتبه سنوات البداية و n الرتبة اللاحقة للمتسربين.

وبوضع

$$E_t = [E_t^{(1)}, E_t^{(2)}, E_t^{(3)}]$$

$$TA_t = [AT_t^{(1)}, AT_t^{(2)}, AT_t^{(3)}]$$

$$\therefore S_t = [E_t, AT_t]$$

$$\begin{bmatrix} E_t \\ AT_t \end{bmatrix} \begin{bmatrix} P_t & O \\ D(1-p)(1-p)^{-1} & I \end{bmatrix} \begin{bmatrix} E_o \\ AT_o \end{bmatrix}$$

∴ المصفوفة P مثلثه فإن جذورها تكون:

$$\therefore (r_1 - \lambda_1)(r_2 - \lambda_2)(r_3 - \lambda_3) = O$$

$$r_1 - \lambda_1, \; r_2 - \lambda_2, \; r_3 - \lambda_3$$

وأن قيمهم موجبة وأقل من الواحد وعليه فإن

$$\lim_{t \to \infty} P^t = O \qquad \lim_{t \to \infty} E^t = O$$

كما أن تقدير أعداد الخارجين فى نهاية كل سنة دراسية يمكن حسابهم بالمعادلة التالية :

$$TA = \lim_{t \to \infty} TAi = D(1-P)^{-1} E_o$$

وبإستخدام الأسلوب السابق بطريقة أكثر تبسيطاً يمكن حساب كفاءة نظام ما تعليمى، وليكن المرحلة الإبتدائية إذا توافرت البيانات كما هو موضح فى المثال التالى:

لحساب كفاءة نظام التعليم الابتدائى باستخدام المعادلة.

$E_t = P^t E_0$ إذا كانت البيانات الفعلية كما يلى:

عدد طلاب الصـــف الأول ١٠٩٢ = ١٠٠٠ جدد + ٩٢ باقيًا للإعادة.

عدد طلاب الصف الثانـى ١٠٨١ = ٩٠١ جدد + ١٨٠ (باقيًا).

عدد طلاب الصف الثالـث ١١٠٧ = ١٠٠٠ جدد + ١٠٧ (باقيًا).

عدد طلاب الصف الرابع ١١١٧ = ٩٥٠ جدد + ١٦٧ (باقيًا).

عدد طلاب الصف الخامس ١١٠٨ = ٩٠٥ جدد + ٢٠٣ (باقيًا).

عدد طلاب الصف السادس ١٠٣٤ = ٨٥٠ جدد + ١٨٤ (باقيًا).

الاستثمار الكلى = ٦٥٣٩ سنة/طالب.

$$\text{معدل الكفاءة} = \frac{\text{الاستثمار الكلى}}{\text{الاستثمار الأمثل}} = \frac{٦٥٣٩}{٥٦٠٦} = ١,١٦٦$$

حيث أن الإستثمار الأمثل = ٩٣٤ × ٦ = ٥٦٠٦ (مجموع عدد الطلاب الجدد).

أى أن معدل الكفاءة فى التعليم الإبتدائى ، هى أن تخرج ٩٣٤ طالب فى الصف السادس فإن ذلك يتطلب ٦٥٣٩ سنه لجميع الطلاب فى كل سنه، أى بمتوسط عدد سنوات ٦,٨٨ لكل طالب والمعتاد ٦ سنة / طالب، ومعدل الكفاءة ١,١٦٦ يعنى أنه يمكن لنا زيادة عدد الطلاب بمقدار ١٧٪ تقريبًا دون زيادة التكلفة.

مخرجات النظام التعليمى:

النظام التعليمى بنيان معقد يضم عناصر ونظماً فرعية منظمة فيما بينها بحيث تؤدى تفاعلاتها إلى نتائج محددة سلفاً ولكن قد يحدث مثلاً.

أ) أن تفشل بعض النظم الفرعية فى أداء مهامها ، مثلاً نظام إعداد المعلمين لا يقوى على تلبية الإحتياجات من المعلمين أو أن خريجى مدرسة مهنية غير صالحين للعمل.

ب) أن تكون عناصر النظام غير متفقه مع وظائفه - مثلاً المنهج المقدم فى المرحلة الإعدادية يخرج تلاميذاً غير معدين للحياة العملية أو يكونوا من القلة أو الكثرة أو ضعف المستوى بحيث يصعب عليهم مواصلة الدراسة فى المرحلة الثانوية أو المدارس المهنية.

جـ) أن تكون علاقات النظام مع سائر قطاعات المجتمع مصدر تفاعلات إقتصادية إجتماعية أو سياسية أو ديموغرافية أو ثقافية لا تتفق مع الأهداف، وهذا ما يحدث عندما تنضم أعداد كثيرة من حملة الشهادات إلى قافلة البطالة بينما لا تزال الحاجة قائمة للمزيد من الاشخاص المؤهلين فى مجالات أخرى لم يؤهل لها النظام التعليمى.

ويمكن لكل هذه الأسباب أن تنحرف بنتائج النظام التعليمى عن النتائج المتوقعة، كأن يعول على تخريج ٥٠٠٠ من حملة الشهادة الثانوية على حين يخرج النظام ٢٠٠٠ أو ١٠,٠٠٠، كما يمكن ألا يلتزم النظام بالأولويات فيخرج أعداد كبيرة فى فروع الآداب والفنون بينما يكون الطلب اصلاً على الفنيين.

فى هذه الحالة يجب على المخطط أن يحلل ويقيس هذه النتائج ويبحث عن الأسباب ويقترح التصحيحات الملائمة.

قياس المخرجات :

من المعروف أن النمو فى أعداد الطلاب من سنة إلى أخرى سمة تميز النظم التعليميه فى الدول النامية، فإذا فرضنا أن عدد الأطفال الملتحقين بالمرحلة الابتدائية (من سن ٦ - ١٢) للعام الدراسى ٩٥/ ١٩٩٦ بلغ ١٢٠٠٠ تلميذ بينما العدد المناظر فى السنة السابقة ٩٤/ ١٩٩٥ بلغ ١١٠٠٠ تلميذ، فإن المعدل السنوى للنمو يمكن حسابه بالمعادلة التالية:

$$rn = \left(\frac{En}{En - 1} - 1\right) \quad 100$$

حيث:

rn = معدل النمو.

En= عدد التلاميذ للسنة (n)

En -1 = عدد التلاميذ للسنة السابقة (n - 1)

وفى المثال السابق فإن معدل النمو يمكن حسابه كما يلى:

$$r_{1996/95} = (\frac{12000}{11000} - 1) \quad 100$$
$$= (1.09 - 1) \times 100 = 9\% \longrightarrow (1)$$

هذا يعنى أن عدد الملتحقين بالمدارس من سن ٦ - ١٢ قد زاد خلال سنة واحدة بنسبة ٩٪ وإذا فرضنا أن العدد الإجمالى لمن هم فى سن ٦ - ١٢ عام ٩٤/ ١٩٩٥ هو ٣٠٠٠٠ وكان هذا العدد عام ٩٥/ ١٩٩٦ ٣٢٠٠٠.

فمن بيانات السكان السابقة يمكن حساب معدل النمو السكانى للفئة العمرية (٦ -١٢). بإستخدام المعادلة التالية: ١١٥

$$r = (\frac{32000}{30000} - 1) \quad 100 = (1.07 - 1) \ 100 \quad 7\% \quad (2)$$ (نسبة النمو)

من (١) و (٢) يتبين لنا حدوث تقدم (مطلق ونسبى) فى الإلتحاق بالمدارس وذلك يقودنا إلى مؤشر نسبة الإلتحاق بالمدارس.

نسبة الإلتحاق = $\frac{\text{عدد الملتحقين بالمدارس}}{\text{عدد الذين فى سن الالتحاق بالمدارس}}$ × ١٠٠ وبذلك تكون

نسبة الإلتحاق عام ١٩٩٤/ ١٩٩٥ = $\frac{١١٠٠٠}{٣٠٠٠٠}$ × ١٠٠ = ٣٦,٦٧٪

نسبة الإلتحاق عام ١٢٩٥/ ١٩٩٦ = $\frac{١٢٠٠٠}{٣٢٠٠٠}$ × ١٠٠ = ٣٧,٥ ٪

وهذا مؤشر يدل على حدوث تحسن فى نسبة الإلتحاق لمن هم فى فئة العمر (٦ - ١٢). وذلك يتضح من خلال الفرق بين النسبتين البالغ قدرة ٠,٨٣٪.

ومن المؤشرات التى ترتبط بقياس المخرجات مدى تحقيق الأهداف العامة للتخطيط التى تعبر تعبيراً كمياً عن التطلعات للتقدم والتنمية فإن النظام التعليمى ونظمه الفرعية تتجه إلى تحقيق أهداف عملية خاصة بها. ومن هذه الأهداف. تحقيق معدلات إلتحاق مثالية.

فمعدل الإلتحاق بالمدارس، على سبيل المثال، يجب أن يرتفع خلال خمسة اعوام من ٨٠٪ إلى ٨٥٪، ونسبة البنات فى التعليم الإبتدائى يجب أن ترتفع من ٤٠٪ إلى ٤٥٪، كما أن كليات التربية عليها أن تعد عدداً معينا من المعلمين، يعنى بمتطلبات النظام وعلى التعليم الفنى بأن يعد عدداً معينا من التقنيين، والتعليم العالى عدداً معينا من المهندسين والأطباء ....الخ، وإذا لم تحدد هذه الأهداف من حيث الكم فقد لا تستطيع تقويم ومتابعة تنفيذ الخطة.

خطوات إعداد الخطط التعليمية فى مدخل النظم :

أشارت دراسة لقسم السياسة التربوية والتخطيط باليونسكو (مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٩٢: ٣٨ - ٥٢) إلى أن هذه الخطوات هى:

الخطوة الأولى فى الإعداد للخطة :

(١) تصنيف لمجالات التخطيط وهذه تكون.

- إما كمية أو كيفية.
- داخل التعليم أو خارجه.

وفيما يلى جدول يبين هذا التصنيف

جدول (٣) مجالات التخطيط

مجالات التخطيط	داخل التعليم	خارج التعليم
من حيث الكم	١	٢
من حيث الكيف	٣	٤

ففى حالة الإلتحاق بالمدارس مثلاً فإن:

الخانة (١) : ستعنى بتزايد عدد المسجلين فى مرحلة تعليمية ما أو النظام التعليمى كله.

الخانة (٢) : ستعنى بأعداد المطلوب إلحاقهم بالتعليم فى هذه المرحلة.

الخانة (٣) : ستعنى بتوزيع الملتحقين حسب الجنس أو المنطقة.

الخانة (٤) : ستعنى بالحوافز او أوجه المقاومة والمشاركة من الآباء.

كما أن الخريطة المدرسية تشتمل فى الوقت نفسه على مشكلات يمكن تشخيصها من خلال إستيفاء البيانات فى الخانات الاربع التالية:

الخانة الأولى: إمكانات الإستقبال وتوسيع الشبكة.

الخانة الثانية: المسافات الواجب قطعها ووسائط النقل والطرق.

الخانة الثالثة: مواقع إنشاء المبانى المدرسيه وصيانتها.

الخانة الرابعة: التوائم مع التمويل والبيئة.

(٢) التشخيص (تحليل الأوضاع) :

ولإجراء عملية التشخيص للتعرف على المشكلات التعليميه وإمكان التخطيط لحلها، نركز على الجوانب التالية:

أ) البنية الأساسية :

يمكن تعليم النحو تحت ظل شجرة ..... ولكن كيف يمكن تصور التدريب المهنى دون وجود ورشه، ودرس الكيمياء بدون وجود مُختبر، ودرس الخط دون وجود سبورة ومواد يمكن الكتابة عليها.

ولذا يجب أن تتوافر للمُخططُ معلومات كاملة قدر الإمكان ليس فقط عن المبانى المدرسية فحسب، بل عن كل ما يشكل رصيداً من المعدات والمواد التعليمية أى التراث المنقول وغير المنقول من سنة لأخرى.

وباستخدام الجدول السابق يمكن أن نشخص حجم هذا الرصيد، من حيث حالته وقيمته واستخدامه.

جدول (٤)

تحليل أوضاع البنية الأساسية للتعليم

الخانة الأولي	كمية المعدات وأنواعها (المبانى، معدات وقاعات الدرس، الورش، المختبرات، المطاعم......الخ، المواد التربوية والتعليمية والإدارية كتب مدرسية، أقلام، آلات كاتبة ....الخ). أى رصيد المعدات والمواد الدائمة والقابلة للتجديد والمستعملة فى كل تشغيل النظام.
الخانة الثانية	بيانات عن المراكز التعليمية الرئيسية التى قد تديرها وزارات أو حتى هيئات خاصة - التدريب، محو الأمية، البحوث، الثقافة والتى ينبغى أن تدرج على الخارطه التعليمية للبلد، وكذلك يجب تعيين مواقع الطرق المؤدية للمدارس، والتضاريس التى تعزل بعضها عن بعض، والمؤسسات التى قد تساعد على إنشائها، ومراكز التنمية الإقتصادية التى سوف يتوجه إليها التلاميذ طلباً للعمل.
الخانة الثالثة	معرفة مدى الأماكن والمواد، ومعرفة إحتياجات التجديد والصيانة ومعرفة آجال ذلك فهذا الجزء النوعى لا غنى عنه لتخطيط تمويل المعدات ويمكن الاستعانة بأختصاصيين (مثل المهندسين).
الخانة الرابعة	تحليل نوعى لما يتيحه التعليم من فرص وإمكانات شبكة المدارس بالنسبة إلى الطالب والإحتياجات، كما يستند إلى توزيع الشبكة فى البلاد وإلى تنوعها، ومواءمتها للخصائص المناخية أو الاجتماعية أو الثقافية أو الجمالية للمنطقة.

ب) الطلاب (الإلتحاق) :

الطلاب هم مادة النظام الأولية وسبب وجوده وبإستخدام جدول التشخيص السابق يمكن تشخيص مشكلاتهم كما يلى:

(١) التحليل الكمى داخل النظام التعليمى ويُعنى بحجم الطلاب فى مختلف مراحل التعليم، تطورهم الزمنى عدد المسجلين الجدد ، توزيع المسجلين بحسب المراحل، بحسب المستوى، عددهم الإجمالى، عدد الطلاب الجارى تأهيلهم، عدد المتخرجين.....الخ) وحساب معدلات النمو فى الجوانب السابقة.

(٢) التحليل الكمى خارج النظام التعليمى، فيراعى فى غالب الأحيان العوامل السكانية والاجتماعية والاقتصادية وكذلك العوامل الثقافية التى يصعب تقديرها كمياً. حساب ومقارنة نسبة المقبولين (المسجلين) إلى من هم من نفس العمر لكل مرحلة تعليمية. حساب عدد المتخرجين الذين كان ينتظر من النظام إعدادهم للحياة العملية أو المهنية (علاقة التعليم والتدريب والعمالة).

(٣) التحليل النوعى داخل النظام ونظمه الفرعية «التمايز» لكشف عدم تجانس المسجلين والتعبير عنه بالأرقام، فوارق السن، الوسط الاجتماعى، الجنس المتسربين، الناجحين.

إن هذا التحليل لتغير وضع الطلاب يكشف كشفاً بالغاً عن سير عمل النظام بوجه عام وذلك من خلال معدلات التخرج، الإعادة، التسرب، الإنتقال والنجاح...........الخ.

(٤) التحليل النوعى خارج النظام، مهنة الوالدين ودخلهما ، توزيع المناطق الريفية والحضرية، خريطة توزيع المدارس على المناطق، ملائمة مستويات ومميزات الخريجين لمتطلبات العماله أو عدم ملائمتها ، المواقف، والإستعدادات البدنية والفكرية، والأخلاقية ومن المؤكد أن هذه مخرجات قد يصعب تقدير بعضها كمياً.

جـ) المعلمين:

(١) بيانات عن الرصيد من المعلمين المنخرطين فى النظام، صفاتهم: التأهيل والفئة الإدارية والمواد التى يدرسونها، أعمارهم لتقدير عدد المتقاعدين وتوزيعهم، الأقدمية، المرتبات، نسبة الأساتذة للطلاب على المستوى الوطنى بحسب نوع التعليم وذلك لتحديد.

- العدد الحالى أو المنشود للصفوف.
- ساعات التدريس الأسبوعية لكل مادة.
- عدد الساعات الأسبوعية لكل معلم.

فمثلاً : إذا كان لدينا ١٢٠ صفا فى مستوى معين، يدرسون الرياضيات ٦ ساعات اسبوعياً، والفيزياء ٣ ساعات اسبوعياً، وإذا كان النصاب العادى للإسناد هو ١٨ ساعة اسبوعياً.

كان المخطط بحاجة إلى $\frac{١٢٠ \times ٦}{١٨}$ = ٤٠ مدرساً للرياضيات.

$\frac{١٢٠ \times ٣}{١٨}$ = ٢٠ مدرساً للفيزياء

وبذلك يكون من السهل الكشف عن مواضع الخلل حاضراً أو مستقبلاً وإقتراح حلول مثل تعيين مزيد من المدرسين أو زيادة كثافة التلاميذ فى الصف.

(٢) التحليل النوعى لأعداد المعلمين (أى مصدر إعدادهم وتدريبهم)بما يعنى خروجنا من نظام فرعى إلى نظام فرعى آخر وأيضا الخروج من النظام التعليمى إلى نظام آخر، فإذا كان لدينا متعاقدين أو متعاونين أو مساعدين تقنيين، عوامل الجذب أو الطرد لمهنة التعليم فإن ذلك يعنى النظام الإقتصادى أو الزراعى أو الصناعى........الخ.

(٣) إن المعلمين يتسمون بقدر كبير من اللاتجانس (تعدد المؤهلات والتخصصات) مما يستوجب إجراء تحليل نوعى يمكن المخطط من أن

يعرف توزيعهم الجغرافى بالمقارنة إلى السكان الذين فى سن الإلتحاق بالمدارس، كفايتهم التربوية (التناسب بين التدريب قبل الخدمة والتعيين، وبين المؤهلات الحقيقية والمؤهلات المطلوبة).

(٤) أما التحليل النوعى للمعلمين خارج النظام التعليمى فينبغى أن ينصب على سلوك المعلمين (افراداً وجماعات) خارج المدرسة، وعلاقاتهم مع اولياء الأمور ووظيفتهم الإجتماعية، دورهم داخل المجتمع المحلى.

د- التمويل:

(١) ونعنى به الميزانية وما يدرج بها من مصروفات متوقعة، ويلزم لذلك الحصول على كشف سنوى للمصروفات الفعلية (مصروفات رأسمالية - مصروفات التشغيل وتوزيعها حسب مستويات التعليم وأنواعه)، تعزل المصروفات المشتركة (الإدارة، المصروفات العامة،....الخ) ومصروفات الموظفين، التحويلات (المنح المدرسية) والمصروفات الإجتماعية....الخ. مما يسهل حساب نسب النمو السنوية بالميزانية ومقارنتها بالنسبة لكل مستوى من مستويات التعليم ومقارنتها بنسب نمو الطلاب وحساب النسبة بين المصروفات وعدد الطلاب (التكلفة الأحادية) وتطور هذه النسبة من سنة لأخرى.

(٢) التعرف على مصادر تمويل التعليم، فإلى جانب المصادر العامة الداخلة فى الميزانية من الضرائب والفروض و أحيانا الرسوم الخاصة والمساعدة الأجنبية، يمكن أن تأتى الأموال من مصادر خاصة (التعليم الخاص)، أو من المجتمع المحلى (مساهمة فى بناء المدارس، القاعات، شراء المعدات ...الخ).

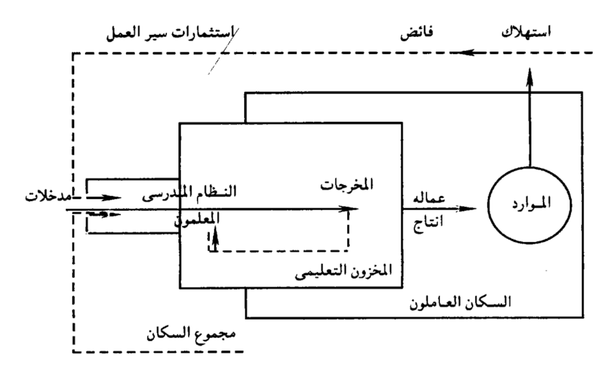
وهنا يجب تعيين مقدار ميزانية التعليم من الميزانية الإجمالية أو نسبتها إلى إجمالى الناتج الوطنى.

ومن المعايير الدولية نجد أنه عندما تكون مصروفات التعليم تناهز ١٠٪ من إجمالى الناتج الوطنى فهذا يعنى أن البلد يبذل جهداً فائقاً لصالح التعليم.

(٣) كما يسمح التحليل النوعى لتمويل التعليم داخل النظام إلى بيان اوجه التفاوت (تبعاً لنوع التعليم ومستواه) أى الحالات المحتملة لإختلال التوازن فى تخصيص الموارد.

(٤) كما أن تحليل الوضع النوعى للتمويل خارج النظام يسمح بمقارنة مصروفات التعليم مع الطلب عليه، و المصروف لكل واحد من السكان تبعاً لفئته الاجتماعية والاقتصادية، وتبعاً لأصله الريفى والحضرى، لإبراز فوارق قد لايكون هناك مبرراً لها فمثلاً كيف يمكن تبرير التوسع فى التعليم الجامعى توسعاً باهظ الثمن، فى بلد أصبح فيه التعليم العالى بحالة تضخم يفضى إلى خريجين بالبطالة فى حين أن أكثر من نصف السكان فى حاجة إلى المستوصفات (المراكز الصحية) أو المساكن أو الغذاء"؟

والشكل التالى يوضح العلاقة بين التعليم والمجتمع والتفاعلات بين النظام التعليمى والأنظمة الأخرى فى المجتمع وفقاً لأسلوب تحليل النظم.

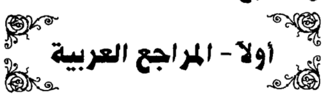


شكل (٨) نظام التعليم والمجتمع

ولتبسيط الشكل السابق نوضح ما يلى:

- فى مدخل النظم لدينا التلاميذ، الموارد المالية والمادية والبشرية الفكرية تمثل مدخلات.
- **المخرجات** : تلاميذ يحملون أو لا يحملون شهادات مختلفة، وقد يكون لهم مواقف وأشكال جديدة من السلوك، وقد يكون إعدادهم للحياة العملية أو لمواصلة الدراسة فى مرحلة تالية جيداً أو سيئاً، ومنهم من سيعودون إلى المدرسة بأعتبارهم معلمين (مدخلات)، وسيكون من بينهم مهندسين، أو محاسبين، عمال...... أى سينضمون إلى أنظمة أخرى، ومن عوائد دخلهم ستتشكل موارد مالية أو مادية للتعليم (مدخلات)، أى أن الجزء الأكبر من النظام التعليمى يعتمد فى مدخلاته على خارج النظام (ناتج -مدخلات نظم أخرى).

مراجع الفصل الرابع :

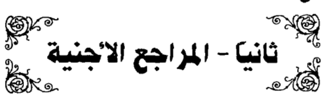


أولاً - المراجع العربية

١- قسم السياسة التربوية والتخطيط (اليونسكو) (١٩٩٢): **عملية التخطيط التربوى - الوحدة الثالثة.** (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج).

٢- محمد جمعة المطوع (١٩٨٧): **إقتصاديات التعليم.** ط١، (دبي: دار القلم).

٣- هاشم الباش (١٩٨٨).المخرجات التعليمية ومنهج تحليل النظم. **مجلة العلوم الإجتماعية.** مج ١٦، ع١. (الكويت: جامعة الكويت) ربيع ١٩٨٨. ص ص ٢٤٣ - ٢٦٤.



ثانيا - المراجع الأجنبية

1- Ackoff, R. L., (1963). General system theory and systems Research Contrasting conceptions of systems science. ***general system***, VI(LL), PP 3 - 10.

2- Bailey, J., (1976) ***Social theory for Planning*** (London: Kegan Paul & Rouhedeg).

3- Blot. D., (1965) Les déperditions dé Perditions 'd effectifs scolaires. ***Analyse th'eorique etapplication***, Tiers - Monde. T. VI. No. 22. (Paris), PP. 479 - 510.

4- Bodart, N., (1967) ***Problems of Measuring. educational yield in order to Asses educational Productivity"*** (Paris: Unesco).

5- David, Barbee. (1972) ***Asystems Approach to Community College education*** (N. J: Auerbach).

6- Emery. J., (1969) ***Organizational Planning and Control systems.*** (N. Y. Macmillan Co.).

7- Kaufman, Roger. (1979) ***Educational system Planning.*** (N. J: Perntice Hall, Nc).



الفصل الخامس

التخلف والتخطيط ومؤشراته والتخطيط للتنمية البشرية

التخلف ومؤشراته :

يقترب العالم من مشارف القرن الحادى والعشرين وهو ينقسم إلى مجموعتين من الدول، أحدهما متخلفة إقتصادياً وإجتماعياً وكذلك فى الجوانب المادية والعلمية والتكنولوجية والحضارية، التى بلغتها مجموعة الدول الأخرى، ويطلق حالياً على المجموعة الأولى دول العالم الثالث، أو الدول الفقيرة، بينما يطلق على المجموعة الثانية الدول المتقدمة أو الدول الغنية، وذلك وفقاً لمستوى التقدم الإقتصادى مع إستبعاد أى تقسيمات أخرى جغرافية أو سياسية أو عسكرية.

وعلى ذلك يجوز لنا أن نطلق على مجموعة دول العالم الثالث، الدول المتخلفة، وهذه التسمية ليست تحقيراً أو تجنياً وأنما تستند إلى أسس موضوعية نوضحها بدءا من عرضنا لمفهوم التخلف.

مفهوم التخلف والبلاد المتخلفة :

ظهر هذا المفهوم فى الأدبيات قبل الحرب العالمية الثانية ومع بداية حركة إستقلال بعض الدول عن الإستعمار الأوربى، حيث تكشف حقيقة الأوضاع التى تعيشها تلك البلاد والتى تضم مجموع بلدان آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية، عن ظروف وأوضاع بالغة السوء، وتخلف عميق يشمل كافة جوانب الحياة. هذه

الأوضاع فرضت الإهتمام العالمى بإشكالية التخلف والبحث عن أسبابه وتشخيص أعـراضـه ونتـائجـهـا وسبل التـخلص منهـا بوعى من أبناء هذه الدول وجهـود حكومات الإستقلال لمواجهة مصيرهم المحتوم.

ويتنوع مفهوم التخلف بتنوع المذاهب الاقتصادية ومنطلقاتها الأيديولوجية، وتعدد المهتـمين بمشكلة التخلف والتنمية من علماء الاقتصاد والاجتماع والسياسة والفلسفة والتربية وعلم النفس، كما أن التخلف صار قضية عالمية، تشغل جميع البلدان الواقعة فيه، مما يدفعها لتكثيف الجهود للحد منه أو القضاء على آثاره، كما أن البلاد المتقدمة تفزع من مخاطر نتائجه عليها بإعتبارها أحد ابرز مسبباته وأقوى عوامل إستمراره حالياً، خاصة مع الأخذ بإتفاقية الجات الإقتصادية وفرضها على جميع دول العالم فى إطار إسقاط جميع الحواجز الحمائية للتجارة الوطنية، وإعتماد مبدأ المنافسة الشريفة أو غيرها.

واكب ظهور مفهوم التخلف إهتمام اقتصادى من الدول المتقدمة (الرأسمالية) وعلماء الإجتماع، ودوائر الأمم المتحدة بما قدموه من أوصاف ومعان عبرت عن وجهه نظر الدول الإستعمارية من عدم رضائها عما وصلت اليه البلاد المستقلة من حال بعد الإستقلال عن الإستعمار، اذ روجوا لمقوله أن هذه الدول كانت تتخبط فى ظلمات التأخر إلى أن دخلتها الحضارة الغربية فأخذت تنير لها الطريق وتقودها نحو النور والإزدهار والتقدم، كما أن هذه الدول المستعمرة لا زالت بالطريق المباشر أو غير المباشر تزيد من تقديم المساعدات المالية والعسكرية والثقافية والفنية وتتوسع فى الإستثمارات كوسيلة لتحقيق تقدم (بؤس) هذه الدول وتقوية إرتباطاتها العضوية بالاقتصاد الرأسمالى وضمان السيطرة عليها.

ولذلك ساد الإعتقاد بين قادة وأبناء الدول المستقلة أن التخلف ما هو إلا تأخر زمنى لا يعدو أن يكون مرحلة أولى من مراحل التطور الذى بلغته الدول المتقدمة، وعنى بذلك أن البلد المتخلف هو البلد الذى يقع فى بداية سلم النمو

الاقتصادى وعن طريق المساعدات العالمية يمكن أن يواصل نموه ويختزل الفجوة الزمنية بينه وبين الدول المتقدمة.

ومع زيادة إهتمام دول العالم المتقدم والمتخلف بظاهرة التخلف، ظهرت العديد من الدراسات التى تناولت المفهوم معتمدة على مؤشرات ومعايير اقتصادية مثل الناتج القومى، متوسط الدخل القومى، متوسط دخل الفرد، أو معتمدة على مؤشرات ومعايير إجتماعية مثل مدى ما يتمتع به الفرد من خدمات صحية أو ثقافية أو إجتماعية. وأدى ذلك إلى تعقد مفهوم التخلف نظراً لوجود صعوبات منهجية فى تعريفه، حيث يبُنى كل مفهوم على معايير ومؤشرات قدرتها محدودة لصياغة مفهوم التخلف أو البلاد المتخلفة كونها تنطوى على عيوب فى البناء والقياس وفى مدى تصورها للواقع الحقيقى وإنطباقها عليه. وللتدليل على ذلك نعرض لأقدم وأهم معيار يأخذ به الاقتصاديون لتصنيف الدول إلى دول متخلفة ودول متقدمة، وقياس درجة النمو الاقتصادى وهو معيار متوسط دخل الفرد، الذى يستخدم أساساً لتعريف التنمية بكونها عملية نمو الدخل القومى الفردى، ومدى تحقيقها لتقريب الفجوة بين دخل الفرد فى الدول الغنية والدول الفقيرة، ولا شك أن هذا المقياس «متوسط دخل الفرد» له مزاياه من حيث كونه مقياساً لتوزيع الناتج المحلى والدخل القومى، وكونه دليلاً على مستوى المعيشة الذى يبلغه الفرد. غير أن له عيوباً منهجية أهمها (أحمد على الحاج، ١٩٩٢: ١١ - ١٣).

- إختلاف مفهوم الدخل القومى وطريقة تقديره من دولة إلى أخرى، فهناك دول لا تأخذ فى الإعتبار عند حساب الدخل القومى ما يستهلكه المزارعون من محاصيلهم، أو صغار التجار من محلاتهم، بينما تقوم دول أخرى بتقدير ذلك بطريقة جزافيه.

- يعطى متوسط الدخل القومى صورة غير حقيقية عن التوزيع الحقيقى للدخل من حيث كونه يقيس الدخل على مدى زمنى قصير، عادة ما يكون شهراً أو سنة، وكثيراً ما يشتمل الدخل النقدى فقط.

- يصعب مقارنة متوسط الدخل القومى لفرد ما بنظيره فى دولة أخرى، نظراً لإختلاف الأسعار بالنسبة لمختلف المستهلكين فى المدن والريف فى الدولة الواحدة، إختلاف الأسعار بين الدول.

- التطرف الشديد بين الدخول المرتفعة والمنخفضة، وتركز الدخول فى إيدى طبقة صغيرة فى الدول الفقيرة بينما يعيش أفراد الشعب فى فقر مدقع.

- أن حسابات الدخل القومى لا توضح التحسن الذى يطرأ على نوعية السلع المنتجة لأن الأسعار لا تسجل جميع التغيرات فى نوعية الإنتاج.

- يؤدى إتخاذ متوسط دخل الفرد كمعيار لدرجة التقدم إلى نتائج شاذة مثل إحتساب بعض الدول المتخلفة ذات الدخول المرتفعة مثل دول النفط ضمن الدول المتقدمة من المنظور الإقتصادى لإرتفاع متوسط دخل الفرد، مما يجعل هذا المقياس قاصراً فى تحديد مفهوم التخلف وقياس درجة النمو، والتنمية والتخلف الاقتصادى.

ونظراً للعيوب السابقة فقد إتخذ مفهوم التخلف عدة معان نرصد أهمها فيما يلى (عبد الباسط عبد المعطى، عادل الهوارى، ١٩٨٥: ٣٨ - ٤٠).

- التخلف إستمرار وبقاء أوضاع اقتصادية واجتماعية قديمة حتى العصر الحاضر.

- التخلف هو إنخفاض لمتوسط الدخل القومى للفرد.

● التخلف هو عدم القدرة على توفير الحد الأدنى مما هو ضرورى للإنسان.

● التخلف حالة اقتصاد مزدوج يتعايش فيه قطاعان أحدهما قطاع تقليدى سابق للرأسمالية (زراعى) والآخر قطاع حديث متكامل مع الاقتصاد العالمى الحديث فنياً وتجارياً.

● التخلف هو عدم استغلال الموارد المتاحه بالأساليب والوسائل التكنولوجية المعاصرة.

● التخلف هو الفقر المزمن الذى يعترى غالبية السكان.

● التخلف هو التأخر الثقافى وبطء التغيير الاجتماعى وركوده.

ويبدو من النماذج السابقة المختارة لمعنى التخلف أن بعضها يركز على الظواهر الإقتصادية، والبعض الآخر يركز على الظواهر الإجتماعية، والبعض الآخر يمزج بينهما ، كما أن بعضها يُرجع التخلف إلى حالة أو مكون داخلى والبعض الآخر يرجعه إلى مكون خارجي.

ويعد مصطلح العالم الثالث من أكثر المصطلحات إنتشاراً وقبولاً من حيث كونه يوحى ظاهرياً بالحيادية ويدل على مجموعة من البلدان تتصف بخصائص وسمات تميزها عن مجموعة بلدان العالم الأول - الدول الناميه الغنية -والعالم الثانى - النمور الآسيوية، الصين ودول أوربا الشرقية - ومصطلح دول العالم الثالث مرادف لمصطلح البلاد المتأخرة، والبلاد الفقيرة، خلاف البلاد المتقدمة أو النامية التى تتم فيها التنمية بسرعة كبيرة مما يجعل مصطلح الدول النامية أكثر انطباقا على الدول المتقدمة منه إلى الدول المتخلفه، والتى لاينمو بعضها مطلقآ ،والبعض منها حقق معدلات تنموية إما محدودة او مقبولة والبعض الأخر فى طريقه لتحقيق التنمية.ويعود مصطلح دول العالم الثالث فى أصوله إلى مفهوم الطبقة الثالثة فى فرنسا ، حيث كان يطلق على الفئات الفقيرة والمحرومة

التى كانت تعيش فى أحياء فقيرة تميزاً لها عن طبقتى الكهان والنبلاء، ثم اتسع إستخدام هذا المفهوم على أيدى الإقتصاديين الفرنسيين ليكتسب معنى ودلالات جديدة، سرعان ما إنتشر فى الفكر الإقتصادى التنموى ليدل على مجموعة من الدول ذات الخصائص والسمات المتشابهه تميزاً لها عن دول العالمين الرأسمالى والإشتراكى (ايف لاكوست،د.ت : ٢١).

وعلى أيه حال فعلى الرغم من إختلاف التعاريف لمفهوم التخلف وتسمية البلاد المتخلفة، إلا أنه يوجد شبه إتفاق بين العلماء على وجود مجموعة من التعاريف لمفهوم التخلف وتسمية البلاد المتخلفة، كمايوجد إتفاق بين العلماء على وجود مجموعة من الخصائص والمؤشرات التى تعانى منها البنى الاقتصادية والاجتماعية فى الدول المتخلفة، وليس بالضرورة أن تجتمع هذه المؤشرات لكى يكون بلداً ما متخلفاً ولكن بقدر شدتها يكون التخلف.

وفى السبعينات من هذا القرن قامت الأجهزة الفنية التابعة للأمم المتحدة بتقسيم دول العالم إلى مجموعات بناءاً على مقاييس اجتماعية واقتصادية، وتبين أن هناك دولاً لا تنمو مطلقاً وتهدد مجتمعاتها مشاكل اقتصادية واجتماعية غاية فى الخطورة لا تليق بكرامة الإنسان.

مؤشرات التخلف :

لإعطاء فكرة عن هذه المؤشرات بدون الدخول فى تفاصيل قوة كل موشر ووزنه فى هذا البلد أو ذاك، يمكن تناول هذه المؤشرات على وجه الإجمال من خلال الجوانب الثلاث الآتية:

أ) المؤشرات الاقتصادية وتتضمن الأبعاد الرئيسية الآتية:

(١) **سيادة القطاع الزراعى التقليدى:** مثل الزراعة وتربية المواشى، وصيد الأسماك وإستخدام أساليب وأدوات بدائية فى عملية الإنتاج، كما يضم

هذا القطاع معظم السكان (من ٦٠٪- ٨٠٪) بما يعادل أربعة أخماس قوة العمل ولا تزيد مساهمة هذا القطاع فى الإنتاج القومى عن ١٠٪ إلى ١٦٪.

(٢) **تأخر القطاع الصناعى:** حيث يتسم القطاع الصناعى بضعف إستغلال الموارد الطبيعية وبنقص رؤوس الأموال، والكوادر المؤهلة فى كافة المستويات، وضعف التنظيم والأساليب الحديثة، وتقتصر الصناعة على الصناعات الثانوية أو الخفيفة، ذات الأرباح والإستثمارات المتواضعة، فضلاً عن إعتمادها على تجهيزات ومعدات قديمة، وتبلغ قوة العمل المساهمة فى هذا القطاع على أحسن الأحوال ١٥٪ من قوة العمل، بينما تبلغ هذه النسبة ٤٠٪ على الأقل فى الدول الصناعية (المتقدمة). وتبلغ مساهمتها فى الناتج القومى للدول المتخلفه بين ١٠٪ إلى ١٩٪. (البنك الدولى، ١٩٨٢: ١١٤ - ١٤٧).

(٣) **سيادة الإنتاج الأحادى:** حيث تعتمد أغلب دول العالم المتخلف على منتج واحد أو إثنين من المنتجات الأساسية (المواد الأولية أو الغذائية) حيث يشكل هذا المنتج الجزء الأكبر من صادراتها، مما يجعل اقتصادياتها عرضه لتقلبات السوق والظروف المناخية والحشرات والأوبئة، وما ينتج عن ذلك من عواقب خطيرة على حياة السكان (فيدل كاسترو، ١٩٨٤: ٨٩).

(٤) **ضعف القدرة التصديرية وشدة الحاجة للإستيراد:** ويتأتى ذلك من ضعف القدرة الإنتاجية أساساً مما يؤدى إلى عدم القدرة على تلبية متطلبات السوق الداخلية، مما يؤدى إلى تزايد معدلات الإستيراد فتنشأ هوه بين الصادرات والواردات تظهر فى إختلال الميزان التجارى لصالح الخارج، من خلال إعتماد دول العالم الثالث على التمويل الخارجى ليس للتنمية وإنما لتغطية متطلبات الإستهلاك المحلى، بما يؤدى إلى وقوعها تحت رحمة

الدول الدائنة وشروطها القاسية، فضلاً عن تزايد خدمات الديون التى تفوق الديون نفسها (ألبنك الدولى، ١٩٨٤: ٢٣٤).

(٥) **التبعية الإقتصادية:** بمعنى خضوع اقتصاد دول العالم الثالث لاقتصاديات الدول الرأسمالية وإستيلاء الشركات متعددة الجنسيات (العملاقة) على قسط وافر من الدخل القومى، من خلال سيطرتها على استخراج المعادن وموارد الطاقة وإستغلال المزراع....الخ.

(٦) **إنخفاض متوسط دخل الفرد:** تشير الاحصاءات الدولية إلى أن دول العالم الثالث المتخلف تحصل على ٩٪ من الدخل العالمى، فى حين تحصل الدول المتقدمة، على نحو ٧٠٪ منه، مما يخلق فجوة بين متوسط دخل الفرد فى الدول الغنية المتقدمة والدول الفقيرة المتخلفة. (محمد توفيق صادق، ١٩٨٧: ٢٧)، ويتراوح دخل الفرد فى الدول المتخلفة بين ٢٨٠ دولار إلى ٢٤٩٠ دولار مقارنة بمتوسط دخل الفرد فى الدول المتقدمة الذى يبلغ حوالى ١٢٠٠٠ (أثنى عشر ألف دولار سنوياً) ويزداد التفاوت فى مستوى الدخل الفردى بين البلدان المتخلفة نفسها وداخل البلد الواحد، حيث يشتد التفاوت بين الريف والحضر وبتفاوت الطبقات الاجتماعية.

(٧) **البطالة :** فى الدول المتخلفة تسود البطالة مختلف قطاعات الاقتصاد القومى بأنواعها الظاهرة والموسمية والمقنعة، مما يضعف الانتاجية فى قطاعات الإنتاج الرئيسية مما يقلل من فرص التراكم الرأسمالى، بالإضافة لتحميل الاقتصاد أعباء تعميق نموه.

ب) المؤشرات السكانية:

هناك مجموعة من المؤشرات السكانية التى تتسم بها الدول المتخلفة وأهمها:

(١) إرتفاع معدل المواليد، حيث يتراوح بين ٣٠ وأربعين في الألف في هذه الدول بينما يبلغ هذا المعدل من ١ إلى ٢ في الألف في الدول المتقدمة.

(٢) إرتفاع معدل الوفيات، حيث يبلغ هذا المعدل أكثر من ٢٥ لكل ألف من السكان في الدول المتخلفة، بينما يبلغ هذا المعدل أقل من ٨ في الألف في الدول المتقدمة. كما أن هذه النسبة ترتفع بين الأطفال خاصة في الدول المتخلفة.

(٣) إنخفاض المستوى الصحي، فنقص الأدوية والأطباء والمستشفيات وإنخفاض الوعي الصحي وإنتشار الأوبئة والأمراض المتوطنة يمثل خطراً على حياة الملايين من ابناء العالم الثالث مما يؤدي إلى وفيات عالية للأطفال، إرتفاع نسبة الإعاقة الجسدية والعقلية.

(٤) إنتشار سوء التغذية: حيث يعاني سكان البلاد المتخلفة من نقص خطير في الغذاء وما يترتب على ذلك من معوقات عديدة أمام جهود التنمية، حيث يؤدي سوء التغذية إلى ضعف القدرة على الإنتاج، وبالتالي إنخفاض الدخل الفردي وإستمرار الفقر. ويبلغ متوسط ما يستهلكه الفرد في البلاد المتخلفة من السعرات الحرارية بين ٢٠٠٠ إلى ٢٤٠٠ وحدة يومياً، على حين يصل هذا المعدل في الدول المتقدمة الى ٣٤٠٠ وحدة يومياً (محمد على الشعراء، ١٩٨٧: ١٦ - ١٧).

(٥) إنخفاض نسب السكان في سن العمل: حيث تعاني دول العالم المتخلف (الثالث) من إرتفاع نسب السكان خارج قوة العمل بالإضافة للإختلالات الحادة في توزيعهم على قطاعات الإنتاج. فبينما نجد أن النسبة المئوية للسكان في سن العمل (١٥ - ٦٤ سنة) في الدول المتقدمة بلغت ٦٦٪ نجد أن هذه النسبة في الدول المتخلفة بلغت في المتوسط ٥٠٪، ويؤدي ذلك لإرتفاع نسبة الإعالة للأفراد الذين يستهلكون ولا ينتجون.

(٦) إنتشار ظاهرة إشتغال الأطفال، وذلك بسبب إنخفاض مستوى الدخل ولمساعدة عائلاتهم وعدم وجود قوانين تحرم إشتغال الأطفال، ويؤدى ذلك إلى حرمان الأطفال من فرص تنمية قدراتهم وطاقاتهم الذاتية، ولقد بلغت تقديرات منظمة العمل الدولية حول الأطفال الذين دون سن ١٥ سنة ويدخلون فى قوة العمل ٥٢ مليون طفل منهم ٩٨٪ فى دول العالم الثالث (فيدل كاسترو، ١٩٨٤: ٢٢٢).

جـ) المؤشرات الإجتماعية:

أبرز هذه المؤشرات هى:

(١) إرتفاع نسبة الأمية، بين الصغار والكبار على السواء خاصة بين الإناث أكثر من الذكور وبين سكان القرى أكثر من سكان المدن، وكما هو معروف هناك علاقة بين الأمية فى المجتمع وبين دخل الفرد، وحركة تقدم التصنيع، والتحضر والمشاركة السياسية (محمد نبيل نوفل، ٢٧). وحيث تنتشر الأمية تشتد وطاءة التخلف كونها سببا رئيسيا من أسباب التخلف كظاهرة اجتماعية معقدة. ولقد بلغ عدد الأميين عام ١٩٩٠ فى دول العالم المتخلف ٩٠٥ ملايين منهم ٥٨٧ ميلوناً (٦٥٪) إناث، كما أن مجموع عدد الأميين الكبار لايزال آخذاً فى الإرتفاع فى إفريقياً جنوبى الصحراء وفى الدول العربية وفى جنوب آسيا (اليونسكو، ١٩٩٣: ٢٥ - ٢٦).

(٢) قلة فرص التعليم وإنخفاض نوعيته: بإعتبار التعليم مؤشراً لتحديد مستوى الأمية وتحسن نوعية الحياة بشكل عام فإنه محدود الإنتشار ويعانى من عجز وإختلال بين أنواعه بالإضافة لعدم ملاءمته لبيئته المحيطة والإحتياجات منه، لذلك أصبح ناتج (التعليم أحد العوائق الخطيرة

أمام التنمية والتحديث رغم الجهود الجبارة والإمكانات التى تحشد له (عبد الفتاح جلال وآخرون: ١٢٠). وتشير إحصاءات الأمم المتحدة إلى التفاوت الصارخ بين نسب المقيدين فى مراحل التعليم بين الدول المتقدمة والدول المتخلفة حيث تكاد تصل نسب القيد فى التعليم الإبتدائى فى النرويج إلى ١٠٠٪ وفى مملكة بوتان وبوركينافاسو إلى حوالى ٢٠٪، ومن حيث النوعية التعليمية يبلغ طول الحياة المدرسية لبعض البلدان الإفريقية إلى ٣٠٦ يوماً (النيجر، وغنيا) وإذا أعتبرت الفتيات على حدة هبط هذا الرقم إلى ٢٠٤ أيام، بينما يصل الرقم المناظر إلى ٢٧٠٠ يوماً فى كوريا الجنوبية، ٣١٠٠ يوم فى كندا. (اليونسكو، ١٩٩٣: ٣٦ - ٣٧).

(٣) نقص العلماء والإخصائيين والفنيين: حيث تعانى دول العالم الثالث والمتخلف، من نقص هائل فى العلماء وكافة الكوادر الفنية والإختصاصية وعلى جميع المستويات مما يؤدى إلى وجود عقبات جادة وخطيرة أمام جهود التنمية والتقدم، فمثلاً فى الدول الافريقية جنوب الصحراء تبلغ نسبة العلماء الإخصائيين والفنيين الى ٠,٧ ٪ من القوى العاملة مقارنة بنسبة ٤٢,٨ ٪ فى أوربا، وفى الدول العربية تبلغ ١٧,٨ ٪ (اليونسكو، ١٩٩٣: ٢٤). ومما يضاعف من هذه المشكلة الهجرة المستمرة للعقول من دول العالم الثالث إلى الدول المتقدمة، مما يستنزف كفاءات العالم الثالث وخبراتها، وفى المقابل نمت فى دول العالم الثالث طبقة طفيلية من أنصاف المثقفين ورجال الأعمال تسخر العلم فى خدماتها الشخصية، فى حين أن دورها الإنتاجى هزيل. (نزيه الايوبى، ١٩٧٨: ٩٦).

(٤) عدم الإستقرار السياسى والإدارى: تعانى دول العالم الثالث من عدم الإستقرار السياسى نتيجة وجود حكومات دكتاتورية تتبع أساليب

بوليسية قمعية تحت مسميات وأفكار لا تمت للواقع بصلة فتتصاعد الصراعات بين الفئات السياسية والبيروقراطية والإجتماعية المختلفة وبين العسكريين، وتكثر الإنقلابات وينتشر الفساد السياسى، وترتبط النخب الحاكمة بالسوق العالمية والشركات العملاقة لمنحها التسهيلات فيزداد إستغلالها ويزداد ثراء الحكام من العمولات وعقد الصفقات والسمسرة، مما يؤدى لحدوث فجوة بين السلطة الحاكمة والجماهير. وينعكس هذا الوضع على ضعف الجهاز الحكومى، ومستوى كفاءته، وإنتشار الأمراض الإدارية وسوء إستخدام الأساليب الإدارية الجديدة، فضلاً عن سوء توزيع الإختصاصات أو إستخدام الموارد والإمكانات المتاحة، مما يترتب على ذلك من تشكل انماط وأساليب مجتمعية تحافظ على التخلف وتتهاون معه (أحمد على الحاج، ١٩٩٢: ٣٠).

(٥) إنتشار السلوك الإستهلاكى حيث يتزايد البذخ الإستهلاكى بين جميع الأسر سواء الغنية أو الفقيرة وما يصاحب ذلك من أنماط ثقافية، وقيم اجتماعية جديدة تتعارض مع قيم المجتمع، فالإستهلاك الترفى المسرف سواء من قبل الحكومة أو الفرد يؤدى إلى توسيع قاعدة الإستهلاك وضيق قاعدة الإنتاج، مما يبدد الموارد الشحيحة ويقلل فرص التراكم الرأسمالى.

(٦) ضعف وسائل الإتصال والإعلام وتخلف صناعتها: حيث القصور الشديد فى وسائل الإتصال السلكى واللاسلكى المحلى والدولى، والإفتقار إلى القنوات المتطورة لتبادل المعارف والمعلومات، بالإضافة لضعف وسائل الإعلام والثقافة، وإعتمادها على التكنولوجيا المنقولة فى الدول المتقدمة.

(٧) سيطرة العادات والتقاليد البالية: يسود البلاد المتخلفة مجموعة من العادات السلبية والقيم الجامدة التى تقاوم التغيير والإصلاح حتى لأكثرها ضرورة ومنفعة، ففى هذه المجتمعات تنتشر مظاهر القدرية والإستسلام

والخضوع للتقاليد الجامدة والإنقياد الأعمى لها وإنتشار التفكير الخرافى، ونقص إحترام العمل، وطغيان الشخصية المتمركزة حول الذات بما يؤدى إلى إعلاء المصلحة الشخصية على المصلحة القومية، كما أن قوة الكيانات الإجتماعية التقليدية والمحافظة تُقطع أوصال المجتمع، وتضعف ذوبان الفرد فى جسد الأمة الواحدة وولائه لها.

عرض وتحليل تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٦ ومؤشراته :

وباستعراض تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٦ الصادر عن المكتب الإنمائى للأمم المتحدة نجد أن مؤشرات التخلف السابقه لازالت فاعله بالنسبه لعديد من دول العالم.

أ) العلاقة بين النمو الاقتصادى والتنمية البشرية :

حيث نجد أن التقرير يركز على إستعراض العلاقة بين النمو الإقتصادى والتنمية البشرية فى مختلف البلدان ففى الخمس عشرة عاماً الماضية أصبح العالم أكثر استقطاباً من الناحية الإقتصادية بين بلدان العالم وداخلها مماكرس التفاوتات الإقتصادية بين البلدان الصناعية والبلدان النامية مما يعكس صورة لا انسانية بعد أن كانت غير منصفة.

فمن الناحية الاقتصادية البحتة نجد زُهاء ٧٠ بلداً عجزت عن تحقيق نمواً اقتصادياً ورغم ذلك إستطاعت بضعة منها أن تحسن مستويات التنمية البشرية بها، مما يؤكد أن السياسات المتعمدة والموجهة توجيهاً جيداً يمكن أن تحدث فارقاً كبيراً عندما تنفذ بتفان، ولكن هناك شك فى أن هذه التحسينات يمكن أن تصمد ما لم تعززها فوراً استعادة النمو الإقتصادى.

أن النمو الاقتصادى والتنمية البشرية بينهما درجة من الترابط لا سيما فى المدى القصير بالإضافة لأن هناك صلات أطول أجلاً، حيث تساعد التنمية البشرية

النمو الإقتصادى، ويساعد النمو الاقتصادى التنمية البشرية وتشير القرائن إلى أنه لا يوجد ما يستوجب أن يكون النمو والانصاف غايتين متعارضتين، ولا النمو والمشاركة. ففى جنوب شرق آسيا ثبت أن الإستثمار الوطنى الضخم فى التنمية البشرية - أى نشر المهارات وتلبية الحاجات الاجتماعية الأساسية - كان منطلقاً للنمو الاقتصادى المستدام على إمتداد عقود.

فالتنمية البشرية هى الغاية والنمو الإقتصادى هو الوسيلة. ويشير تقرير التنمية البشرية العام ١٩٩٦ إلى أمرين:

(١) أن النمو لم يتحقق فى شطر كبير من السنوات الخمس عشرة الماضية فى حوالى ١٠٠ بلد تضم ما يقرب من ثلث سكان العالم.

(٢) أن الصلات بين النمو الاقتصادى والتنمية البشرية كانت قاصرة لأهالى البلدان ذات التنمية غير المتوازنة، التى يتحقق فيها نمو اقتصادى جيد لكن مع قدر ضئيل من التنمية البشرية أو التى تتحقق فيها تنمية بشرية جيدة ولكن مع قليل من النمو الإقتصادى أو بلا نمو على الإطلاق.

فعلى مستوى العالم حقق النمو الاقتصادى منذ ١٩٨٠ تقدماً مذهلاً فى حوالى ١٥ بلداً فقط مما جلب دخلاً متزايد السرعة لكثير من سكانها البالغ ١,٥ بليون نسمة يمثلون ربع سكان العالم منها الصين والهند.

وهناك ١٠٠ بلداً عانى معظم هذه الفترة من التراجع والكساد الاقتصادى بحيث أدى ذلك إلى تخفيض دخل ١,٦ بليون نسمة يمثلون أكثر من ربع سكان العالم.

ففى ٧٠ من هذه البلدان قل متوسط دخل الفرد فيها عما كان سنة ١٩٨٠، منها ٤٣ بلداً قل متوسط دخل الفرد فيها عما كان عليه عام ١٩٩٠ وفى ١٩٩٣ وحدها إنخفض دخل الفرد فى دول شرق أوروبا ورابطة الدول المستقلة بمقدار الخمس.

أن خطى التقدم فى النمو الإقتصادى فى البلدان الخمس عشرة المتقدمة كانت بمعدلات تتجاوز أى تقدم شوهد منذ بداية الثورة الصناعية، كما أن التراجع فى الدخل للمائة دولة الأخرى كان أيضاً غير مسبوق بل لقد فاق التراجع الذى حدث فى فترة الكساد الكبير إبان الثلاثينات من هذا القرن.

وفى معظم هذا النجاح وهذه الكارثة كان كثير من الفقراء موضع تجاهل فكانوا عرضة للبطالة والتخفيض فى الخدمات الصحية وخدمات الضمان الإجتماعى، فعلى الرغم من أن متوسط دخل الفرد فى بلدان منظمة التعاون والتنمية فى الميدان الاقتصادى يبلغ ٢٠,٠٠٠ دولار فإن الدراسات الإستقصائية تشير إلى تزايد إنعدام الأمن ووجود قدر أكبر من الإستياء.

لقد اتسعت الفجوة بين فقراء العالم وأغنيائه، فقد بلغت قيمة الناتج المحلى فى البلدان الصناعية ١٨ تريليوناً بينما بلغت ٥ تريلونات فقط فى الدول النامية وهى الدول التى يقطنها ٨٠٪ من سكان العالم والأولى ٢٠٪ فقط. وبلغت نسبة الفقراء إلى الأغنياء كنسبة ٦١ : ١.

وتشير الإحصاءات الى فشل النمو الاقتصادى خلال الفترة (١٩٨٠ - ١٩٩٥) فى أربع مجموعات من البلدان هى:

- إفريقيا وجنوب الصحراء حيث قل دخل الفرد فيها عما كان عليه من ٢٠ عاماً.
- بلدان أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبى حيث قل دخل الفرد فيها عما كان من ١٠ سنوات.
- بلدان شرق أوروبا ورابطة الدول المستقلة إنخفض دخل الفرد فيها بمقدار الثلث خلال الخمس سنوات الأخيرة.
- البلدان العربية والتى شهدت إنخفاضاً حاداً فى الدخل خلال الثمانينيات.

- أن بنية النمو ونوعيته يتطلبان مزيداً من الإهتمام فى كل مكان للإسهام فى التنمية البشرية والحد من الفقر وتحقيق الإستدامة على الأجل الطويل. أن واضعى السياسات كثيراً ما تفتنهم كمية النمو. فمن الممكن أن يصبح النمو الاقتصادى غير متوازن ومعيباً. مما يستلزم بذل الجهود لتجنب النمو الذى لا يتيح فرص عمل، ويفتقر إلى الرحمة، التى تعود غالبية ثماره بالفائدة على الاغنياء تاركة ملايين من البشر يكافحون فقراً تزداد حدته عمقاً.
- أن التنمية التى تديم التفاوتات الموجودة حالياً بين الدول أو بين الأفراد داخل الدولة ليست تنمية مستدامة ولا تستحق الاستدامة ومؤشرات ذلك:

■ النمو الذى لا يتيح فرص عمل - وفيه ينمو الاقتصاد بالإجمال ولكنه لا يؤدى إلى زيادة فرص العمل مما يعنى قضاء ساعات طويلة والحصول على دخل منخفض للغاية بالنسبة لمئات الملايين من البشر فى ممارسة أعمال منخفضة الإنتاجية فى الزراعة وفى القطاع غير الرسمى.

■ النمو غير الرحيم - وفيه تعود غالبية ثمار النمو الإقتصادى بالفائدة على الأغنياء تاركة ملايين البشر فى فقر، ففى الفترة من ١٩٧٠ - ١٩٨٥ زاد الناتج القومى العالمى بنسبة ٤٠٪ ومع ذلك زاد عدد الفقراء ١٧٪، وفى الفترة ١٩٨٠ - ١٩٩٢ زاد عدد الفقراء بمقدار بليون نسمة.

■ النمو الأبكم. وفيه لا يقترن النمو الاقتصادى بالديمقراطية. فالقمع السياسى والسيطرة الاستبدادية أخرست الأصوات البديلة وخنقت المطالبات بمزيد من المشاركة الاجتماعية والاقتصادية والنمو الأبكم ايضاً الذى يعطى المرأة دوراً ضئيلاً فى إدارة الاقتصاد وتوجيهه.

■ النمو الأهوج - الذى يجعل هوية الناس الثقافية تذوى، فعلى مستوى العالم هناك ١٠٠٠٠ (عشرة آلافٍ) ثقافة متميزة الكثير منها عرضة

للتهميش أو الزوال من جراء الثقافات الغربيه (الأمريكية) المهيمنة التى تضخمت قوتها مع النمو الاقتصادى.

- النمو بلا مستقبل - وفيه يبدد الجيل الحالى الموارد التى تحتاج اليها الأجيال المقبلة، فالنمو الأهوج فى بعض البلدان يحيل الغابات خراباً، ويلوث الأنهار، ويدمر التنوع البيولوجى، ويستنزف الموارد الطبيعية.

ب) مؤشرات التقدم غير المتوازن فى مجال التنمية البشرية:

- احرزت البلدان النامية تقدماً فى مجال التنمية البشرية لخفض الفجوة بين بلدان الشمال وبلدان الجنوب من حيث متوسط العمر المتوقع بأكثر من النصف بحيث أصبحت ١١ عاماً بعد أن كانت ٢٣ عاماً (ارتفاع متوسط العمر).
- نسبة القيد فى التعليم الابتدائى انخفضت ما بين ٣٧٪ إلى ٥٠٪ فى إفريقيا وجنوب الصحراء بينما تحسنت لمعظم المناطق الأخرى.
- توجد بلدان تندرج فى فئة التنمية البشرية العالية وينخفض نصيب الدخل الفردى فيها مثل كولومبيا ١٤٠٠$ وتايلند ٢١٠٠$.
- توجد تنمية بشرية منخفضة مع وجود دخل مرتفع مقارنة بغيرها من الدول الإفريقيه، مثل جنوب إفريقيا ٣٠٠٠$ والجابون ٥٠٠٠$.
- توجد تناقضات فى التنمية البشرية داخل البلدان، ففى المكسيك فإن مؤشر التنمية للسكان الأصليين ٧٠٠, ٠ ولبقية السكان ٨٩٠, ٠ علماً بأن المعدل القياس واحد صحيح.
- توجد نواحى ضعف فى التنمية البشرية فى بلدان منظمة التعاون والتنمية فى الميدان الاقتصادى - فأكثر من ١٠٠ ميلون نسمة بها يعيشون دون خطوط الفقر الوطنية وأكثر من ٥ ملايين نسمة لا مأوى لهم بالرغم من إرتفاع نصيب الفرد من الدخل يصل إلى ٢٠,٠٠٠ $.

إن سرعة توسع الاقتصاد ونموه لن تكتسح الفقر والحرمان من طريقها فالتحدى أكبر ويتطلب الآتى:

(١) أن التنمية البشرية والنمو الاقتصادى ينبغى أن يتحركا معاً وهما مترابطان ترابطاً قوياً.

(٢) الاستثمار فى قدرات المرأة وتمكينها هو أضمن سبيل للإسهام فى النمو الاقتصادى والتنمية العامة. فلقد وجد ترابط ايجابى بين النمو الاقتصادى والمساواة فى الدخل (فى اليابان، جنوب آسيا، الصين، ماليزيا، وموريشيوس).

وفى دراسة للبنك الدولى على ١٩٢ بلداً تتبين أن نسبة ١٦٪ فقط من النمو الاقتصادى تعود إلى رأس المال المادى (الآلات، المبانى، البنية الأساسية)، ٢٠٪ لرأس المال الطبيعى (الثروات، الخدمات......) بينما يعزى باقى نسبة النمو وقدرها ٦٤٪ إلى رأس المال البشرى والإجتماعى (عدد العمال، نوعية تعليمهم، جنسهم.....إلخ.

(٣) استراتيجية النمو الاقتصادى التى تشدد على الناس وعلى امكاناتهم الإنتاجية هى السبيل الوحيد لاتاحة فرص جديدة للعمل، وذلك يتحقق بما يلى:

- وجود إلتزام سياسى بالعمالة الكاملة.
- تعزيز القدرات البشرية بالاستثمار العالى فى تنمية القدرات البشرية ولا سيما التعليم والصحة والمهارات التقنية.
- تعزيز الإنتاج الصغير النطاق وإنتاج القطاع غير الرسمى لإمكانية توليد فرص عمل ودخل لملايين الناس مع توفير السلع والخدمات الأساسية، وتوسيع نطاق الحصول على الائتمان والاقتراض من البنوك.

- توسيع إمكانية الحصول على الأرض وتحقيق المزيد من المساواة فى تلك الامكانية لإمكان زيادة الإنتاجية والعمالة والنمو مع تخفيض الفقر وتخفيف الضغط على الموارد الشحيحة.
- تطويع التكنولوجيا المستوردة الكثيفة، لاستخدام رأس المال لكى تتناسب مع الإحتياجات المحلية.

جـ) المتوقع تحقيقه فى القرن الحادى والعشرين:

- تطويع أنماط جديدة من النمو وإدامتها فترة غير قصيرة للحيلولة دون حدوث إختلالات وتفاوتات متزايدة فى الاقتصاد العالمى.
- يجب إنشاء آليات جديدة لمساعدة الضعفاء على إغتنام فرص الاقتصاد العالمى الجديد لحمايتهم من التهميش.
- على البلدان ذات التنمية البشرية المنخفضة والتى يعيش فيها بليونى نسمة، أن تجعل تنميتها البشرية بمساندة نمو اقتصادى سريع عن طريق التوسع فى التعليم والصحة، مع إلتزام دولى طويل الأجل لتخفيف اعباء الديون، وتقديم مساعدات وتدابير مالية أكثر لتحقيق معدل نمو اقتصادى يبلغ ٣٪ كحد أدنى.
- تحتاج معظم بلدان أمريكا الوسطى والشرق الأوسط وشمال إفريقيا وجنوب شرق آسيا إلى تسارع فى النمو الاقتصادى لدعم التنمية البشرية.
- وضع تدابير عالمية لدعم الجهود الوطنية الرامية إلى توسيع فرص العمل.

وأعتمد التقرير فى تقدير المؤشرات على الدليل التالى:

(٢) متوسط العمر المتوقع :

من عام ١٩٦٠ حتى ١٩٩٣ زاد متوسط العمر المتوقع فى البلدان النامية بأكثر من الثلث بحيث أصبح ٦٢ عاماً بعدَ أن كان ٤٦ عاماً. كما زاد متوسط العمر المتوقع للمرأة بمقدار ٩ سنوات.

(٢) الصحة :

انخفض متوسط معدل الوفيات بأكثر من النصف بحيث أصبح ٧٠ حالة وفاة لكل ١٠٠٠ من المواليد بعد أن كان فى نفس الفترة (٦٠ - ١٩٩٣) ١٥٠ حالة لكل ١٠٠٠ من المواليد.

وخلال الفترة ٦٠ - ١٩٩٣ زاد الإنفاق العام على الصحة فى البلدان النامية من ٩, ٠٪ من الناتج المحلى الإجمالى إلى ٢٠٪ وأصبحت الخدمات الصحية متاحة لـ ٨٠٪ من السكان.

(٣) التحصيل التعليمى :

فى الفترة من عام ١٩٧٠ إلى ١٩٩٣ ارتفع معدل معرفة القراءة والكتابة فى البلدان النامية بنسبة النصف تقريباً بحيث اصبح ٦١٪ بعد أن كان ٤٣٪ بالنسبة لأولئك الذين يتجاوز اعمارهم ١٥ عاماً وزادت نسبة القيد فى المدارس فى الفترة (١٩٦٠ - ١٩٩١): من ٤٨٪ إلى ٧٧٪ للإبتدائى ومن ٣٥٪ إلى ٤٧٪ للثانوى. أما التعليم العالى فقد ظل منخفضا عند ١٦٪.

(٤) المشاركة السياسية :

يعيش ما يتراوح بين ثلثى سكان الأرض فى ظل نظم تعددية وديمقراطية نسبياً ممايعكس تحسنًا نسبيًا فى فرص المشاركه وحريه التعبير عن الرأى.

(٥) أمن الإنسان :

فى الدول الفقيرة والغنية على السواء تتعرض حياة الإنسان لتهديد متزايد من الجريمة والحوادث والعنف، فقد زاد معدل الجرائم المبلغ عنها بنسبة ٥٪ وهو معدل أسرع من معدل نمو عدد السكان.

(٦) البيئة:

تواجه البلدان النامية مشاكل متزايدة تتمثل فى شحة المياه، وإزالة الغابات والتصحر والتلوث والكوارث الطبيعية. فقد إنخفض نصيب الفرد من المياة حاليًا عن عام ١٩٧٠ بمقدار الثلثين ٦٦٪، كما أن التنوع البيولوجى مهدد فقد قدر أن ما يصل إلى ١٥٪ من الأنواع الموجودة من الحيوانات والنباتات ستختفى خلال الخمس والعشرين سنة القادمة.

(٧) فقر الدخل - وفقر القدرة :

إذا اعتبرنا أن الدخل الذى يبلغ دولاراً واحداً يومياً هو خط الفقر فإن ٣٣٪ من سكان العالم النامى أى ١,٣ بليون نسمة فقراء. ويعتمد مقياس فقر القدرة على إفتقار الإنسان لثلاث قدرات وهى:

- قدرة المرء على أن يتغذى جيداً ويكون موفور الصحة.
- قدرة المرء على التناسل الصحى وتمثلها نسبة الولادات.
- قدرة المرء على أن يتعلم وأن يكتسب معرفة - وتمثلها أمية الإناث.

وتجمع هذه المقاييس معاً بالنسبة لكل بلد وتقسم على ثلاثة لتعطى متوسطاً حسابياً. ويدل الرقم الموجب على أن الترتيب حسب دليل التنمية البشرية أعلى بالنسبة لنصيب الفرد من الناتج القومى الإجمالى الحقيقى ويدل الرقم السالب على العكس.

ويعتمد الدليل على ثلاثة أبعاد جوهرية هى :

(١) الحياة الطويلة الصحية.

(٢) التعليم والمعرفة.

(٣) مستوى المعيشة اللائق.

وقيمة كل بلد حسب دليل التنمية البشرية تشير إلى مدى الشوط الذى ما زال يتعين عليه أن يقطعه ليبلغ اهدافاً محددة هى:

- متوسط عمر قدرة ٨٥ عاماً.
- إمكانية الحصول على التعليم للجميع بنسبة ١٠٠٪.
- توفير مستوى معيشى لائق.

ويبدأ المقياس من صفر حتى أقصى قيمة وهى الواحد الصحيح. فمن بين ١٧٤ بلداً تجد ٥٧ منها تندرج فى فئة التنمية البشرية العالية. و ٦٩ بلداً منها تندرج فى فئة التنمية البشرية المتوسطه، و ٤٨ بلداً منها تندرج فى فئة التنمية البشرية المنخفضة.

ويجب ملاحظة أن قيم أدلة التنمية البشرية عبارة متوسطات حسابيه، ومن ثم قد تعطى صورة مُضللة للحياة، ولذلك تؤخذ بعض المؤشرات ،منها الجنس (ذكر وأنثى) لإعطاء صورة أفضل.

التخطيط والتنمية البشرية

إن إشباع الحاجات الأساسية لأفراد المجتمع هى من أنسب المفاهيم للتنمية ومن أكثرها قبولا بشرط أن يمتد مفهوم الحاجات الأساسية ليشمل بجانب الغذاء والسكن والصحة والتعليم والعمل، الجوانب المعنويه التى تتلخص فى الحاجة لتحقيق الذات والإنتاج والمشاركة فى تقرير المصير وحرية التعبير والتفكير والأمن والشعور بالكرامة والإعتزاز بروح المواطنة وغيرها مما أصبح من ضرورات الإنتماء إلى العصر الحاضر.

وهكذا يفترض فى مفهوم التنمية أن يشمل هذه الإحتياجات على إختلافها كما يفترض المعايير التى تشتق منها أن تأخذ فى الإعتبار الحركة الداخلية لعملية التنمية وقدرتها الذاتية على الإستمرار، وقد استخدم «على خليفة الكوارى» التعريف التالى للتنمية: «هى العملية المجتمعية الموجهة نحو إيجاد تحولات فى البناء الاقتصادى الاجتماعى تكون قادرة على تنمية طاقة إنتاجية مدعمة ذاتية تؤدى إلى تحقيق زيادة منتظمة فى متوسط الدخل الحقيقى للفرد وتكون موجهة نحو تنمية علاقات إجتماعية - سياسية تكفل زيادة الإرتباط بين المكافأة وبين كل من الجهد والانتاجية كما تستهدف توفير الحاجات الأساسية للفرد وضمان حقيقى فى المشاركة وتعميق متطلبات أمنه فى المدى الطويل». (عبد العزيز الجلال، ١٩٨٥: ١٣).

ويعرف «حامد القرنشاوى» فى كتابه تساؤلات حول اقتصاديات التعليم، وقضايا التنمية فى الوطن العربى عملية التنمية على أنها إحداث مجموعة من المتغيرات الجذرية فى مجتمع معين بهدف إكساب ذلك المجتمع القدرة على التطور الذاتى المستمر بمعدل يضمن التحسن المتزايد فى نوعية الحياة لكل أفراده بمعنى زيادة قدرة المجتمع على الإستجابة للحاجات الأساسية والحاجات المتجدده لأعضائه بالصورة التى تكفل زيادة درجات اشباع تلك الحاجات عن طريق

الترشيد المستمر لاستغلال الموارد الاقتصادية المتاحة وحسن توزيع عائد ذلك الاستغلال(البوهى، ١٩٨٧: ١٣).

ويبدو أن أول استخدام لكلمة تنمية Development بمعنى التطور الاقتصادى يعود إلى كارل ماركس فى كتابة رأس المال، وخاصة إلى مقولته المشهورة فى المقدمة أن «البلد الأكثر تطوراً صناعياً، يُظهر الاقل تطورا فى صورة مستقبلة» فقد استخدم ماركس كلمة تطور بمعنى يجعلها المفهوم المفتاح لتفسيره الاقتصادى للتاريخ والواقع إذا نظرنا إلى مفهوم التنمية Development من خلال تحليل مضمونه الاجتماعى نجده يستخدم كمدلول لإحداث سلسلة التغيرات الوظيفية والبنائية لنمو المجتمع وذلك بزيادة قدرة أفراده على استغلال الطاقات المتاحة للمجتمع إلى أقصى حد ممكن وبطريقة تحقق له أهدافه، (جلال مدبولى، ١٩٧٩: ٨٧).

ويلاحظ أنه قد يصعب الفصل بين عمليتى التنمية والنمو، فكلاهما يشير إلى التغير الوظيفى والبنائى للمجتمع، والتعرف على الحد الفاصل بينهما، ويمكن القول أن النمو يحدث عن طريق النطور البطئ والتحول التدريجى أما التنمية فتحتاج إلى دفعة قوية ليخرج المجتمع من حالة الركود والتخلف إلى حالة التقدم ويلاحظ أيضا أن التعريف القاموسى لكلمة تنمية Development يعنى من الناحية اللغوية عملية النمو أو التطور التى تسير فى مراحل متعددة أو متتالية (Morris, 1976: 361).

ويتمشى التعريف الذى سبق الإشارة اليه مع تعريف التنمية بأنها مفهوم معنوى يعبر عن ديناميكية تتكون من سلسلة من التغيرات الوظيفية والهيكلية فى المجتمع تحدث نتيجة للتدخل الإرادى لتوجيه التفاعل بين الطاقات البشرية فى المجتمع وعوامل البيئة بهدف زيادة قدرة المجتمع على البقاء والنمو. وهكذا يتضح أن التنمية هى العملية التى يمكن بها توحيد الجهود لكل من المواطنين

والحكومة لتحسين الظروف الإجتماعية والإقتصادية فى المجتمعات وذلك لمساعدتها على التقدم بأقصى صورة ممكنة، وبطبيعة الحال تكون التنمية عملية ديناميكية مستمرة، ليست ذات طريق واحد محدد، وإنما تتعدد طرقها واتجاهاتها بإختلاف الكيانات وبإختلاف وتنوع الإمكانات الكامنة فى داخل كل كيان (سعيد إسماعيل، زينب حسن، ١٩٧٩: ١٧٧).

أولاً - مفاهيم التنمية :

التنمية ما هى إلا تغير إجتماعى إرادى مقصود للإنتقال بالمجتمع من الحال الذى هو عليه فعلا إلى الحال الذى ينبغى أن يكون عليه أملاو تطورا لإنتقالها بالمجتمع من طور إلى طور، وهى تقدم لأنها فى إنتقالها بالمجتمع من طور إلى آخر لا يمكن أن تعود به القهقرى وانما تأخذ بيده إلى الأمام إلى الطور الأحسن والأفضل، وهى تمدين حيث تحتوى فى داخلها ولو بالقوة (ليس شرطا أن يكون بالفعل) على إتجاه التحول مما هو تقليدى إلى ما هو أحدث، كما أنها نمو (موجب ومحدد ومرغوب) حيث هى فى أحد تعريفاتها الهامة التى سوف نتناولها تعنى زيادة من فرص حياة بعض الناس دون نقصانها من بعض آخر فى نفس الوقت ونفس المجتمع.

ويقول «مختار حمزة» فى كتابه مناخ جديد فى التنمية الاجتماعية «أن التنمية مفهوم معنوى يعبر عن عملية ديناميكية تنتج من التدخل الإرادى للمجتمع والنسق الاجتماعى والاقتصادى للإنتاج والإبداع وقوام هذه العملية إحداث سلسة من التغيرات الوظيفية والهيكلية فى المجتمع بهدف زيادة قدرة المجتمع على البقاء والنمو. (مختار حمزة وآخرون، ١٩٧٢: ٣ - ٥).

ويعرف على السلمى فى كتابه «التنمية والإصلاح الإدارى» التنمية «بأنها محاولة إحداث تغيرات جوهرية إيجابية مستمرة متراكمة لتطوير الإنتاج ورفع

كفائته على مختلف المستويات من ناحية، وتقود الى أنماط متطورة من السلوك الإقتصادى والإجتماعى من ناحية أخرى. وهكذا يمكننا القول أن التنمية عملية متشابكة متداخلة لا يمكن السير في جانب منها دون آخر، وهى تهدف إلى زيادة الدخل القومى بمعدل أكبر من معدل نمو السكان وبالتالى زيادة متوسط دخل الفرد بغرض رفع مستوى المعيشة، وهى تؤدى إلى احداث تغيير شامل فى الهيكل الاقتصادى والاجتماعى للدولة حيث تؤدى إلى زيادة الإنتاج عن طريق استخدام كافة الموارد المتاحة أحسن استخدام ممكن فى مختلف القطاعات كما تعمل على توفير الخدمات اللازمة (على السلمى، ١٩٧٨: ١٥).

أما تعريف التنمية بكونها العملية التى ينتج عنها زيادة فى فرص الحياة لبعض الناس فى مجتمع ما دون نقصان فرص حياة بعض آخر فى نفس الوقت ونفس المجتمع، قد راعى الجوانب التالية:

- أنه يركز على الزيادة دون النقصان فى فرص الحياة وعملية التنمية عملية موجبة وقربها من الزوائد بقدر بعدها عن النواقص.
- وأنه يقصد بزيادة فرص الحياة كل زيادة موجبة ومرغوبة فيما يأمله الناس فى مجتمع من المجتمعات كما أنه ينحو منحًى أخلاقيا حين يأبى أن تكون الزيادة فى فرص حياة بعض الناس فى المجتمع ما على حساب البعض الآخر.
- وهو بهذا ينظر إلى المجتمع المراد تنميته نظرة كلية شمولية، فحين يمارس عملية التنمية يحاول دفع المجتمع إلى الأمام ككل متكامل.
- وإلى جانب هذا فهو يتضمن فى داخله مبدأ التنمية بالنتائج لا التنمية بالأمانى بمعنى أنه لا يعتبر التنمية تنمية إلا اذا حققت الخير الإجتماعى والرفاهية. (عبد الهادى الجوهرى، ١٩٨٢: ١ - ١١).

التنمية الشاملة :

عند البحث فى موضوع التنمية الشاملة تبرز لنا مجموعة أفكار أهمها الإنتاج والخدمات وعلاقتهما ببعض وإمكانية إيجاد توازن بينهما بحيث لا تزيد الخدمات إلى الحد الذى يعوق الإنتاج وبحيث لا يكون الإهتمام الكلى بالإنتاج إلى حد نشوء فجوة بين إستعداد المواطنين وبين أحوالهم الإجتماعية، وبحيث لا يحدث تعارض بين التنمية الإقتصادية والتنمية الإجتماعية.

وإن كان رجال الإقتصاد يرون بأن مجتمعاتنا النامية فى حاجة سريعة إلى تنمية إقتصادية هدفها رفع مستوى الأفراد والدخل القومى فإن رجال الاجتماع يرون ضرورة السبق إلى التنمية الاجتماعية فى برامج التنمية على اعتبار أن التنمية الاقتصادية سوف لا تسير بخطى سريعة وعلى اساس متين إذا انتشر الجهل والمرض بين الناس. والحقيقة ليس هناك خط واضح محدد يفصل بين أهداف السياسة الاقتصادية وأهداف السياسة الاجتماعية، فمعظم الحكومات الأن تقرر أن برامج الإنتاج الاقتصادى التى ترسمها أنما تقصد بها رفع المستوى المعيشى للمواطنين جميعا أى أنها برامج رسمت خصيصا بقصد تحقيق الرفاهية الاجتماعية للسكان (فاروق البوهى، ١٩٨٨: ١٦).

والبرامج الاجتماعية تهتم بزيادة الكفاية الإنتاجية للمواطنين، فتحسين مستوى التعليم ومستوى الصحة العامة مثلا قد يقصد به أن يكون أداة أو وسيلة من الوسائل للحصول على مستوى أعلى من الكفاية البشرية فى مجال الإنتاج.

ولقد كان الإتجاه نحو عزل الإصلاح الاجتماعى عن السياسة الاقتصادية إتجاها استغلاليا لا يستند إلى أساس علمى، فهو يرمى إلى الرأسمالية الجامحة التى تقوم على أساس إطلاق الإمكانيات للثراء الفاحش على حساب الآخرين، وزيادة الفوارق بين الطبقات كما هو حادث فى المجتمع المصرى الآن فى ظل سياسه الانفتاح الاقتصادى.

كما أن هناك إجماع واضح بين رجال التنمية الإجتماعية والإقتصادية على ضرورة التوازن والترابط بين شقى التنمية الشاملة وهم حين يؤكدون أهمية الإنتاج لا ينكرون قيمة الخدمات فى تنمية المجتمعات.

أنهم لايرون أن التعليم وحده أو الصحة وحدها أو الثقافة مثلا كفيلة بحل مشاكل المجتمع، ولا الإنتاج وحده يغير شكل المجتمع وينميه لذلك فأنهم يتقابلون عند ضرورة التخطيط الشامل.

ثانياً - أدوات التنمية :

(أ) البشر:

لا شك أن تنمية الطاقات البشرية هى عماد أى مشروع للتنمية فى أى مجتمع، ولكنها تكتسب أهمية خاصة فى الوطن العربى إذ على خلاف الأفكار الشائعة عن ثراء الوطن العربى، فالمنطقة العربية ليست غنية فى الأجل الطويل إلا بالبشر فقط اذا تمت تنمية طاقات العرب بما يمكنهم من المشاركة الفاعلة فى اى مشروع للتنمية (نادر فرجانى، ١٩٨٠: ٢٥).

ولذلك فالعناية واجبة ببناء البشر، ويعنى بناء البشر فى المقام الأول تطوير نسق التعليم فى المجتمع بمركباته: النظامى (فى المدارس والمعاهد والجامعات) وغير النظامى (فى برامج التدريب المهنى والوظيفى) واللانظامى (عن طريق وسائل الاتصال والإعلام والتنظيم الاجتماعى - السياسى) بحيث يكون الهدف النهائى للنسق التعليمى هو تزويد البشر، بلا تفرقة، بالمعارف والمهارات والقدرات اللازمة للمشاركة بفعالية وإبداع، فى تطوير المعرفة وعمليات التنظيم والإنتاج فى المجتمع، وبصورة مستمرة ومتطورة، قائمة على تأكيد الهوية الحضارية من ناحية واعتماد العلم أساسًا لاتخاذ القرارات من ناحية أخرى.

ويستهدف مثل هذا التعليم على وجه الخصوص، القضاء على الأمية الأبجدية والوظيفية والسياسية، عن طريق عمل تنظيمى سياسى غير تقليدى، ويولى اهتماما خاصًا لطفل ما قبل المدرسة ويطور ملكات النقد والتعبير والإبداع.

ولكى ينجح نسق التعليم فى هذه المهمات فلابد من أن يكون للعلم والتعليم المُمكن للتنمية مكانة مرتفعة فى نسق الحوافز المجتمعى.

وبجانب دور التعليم فى بناء البشر، يأتى رفع المستوى الصحي للبشر من منظور ايجابى متكامل يقوم على توفير الغذاء الصحى وعلى الوقاية أكثر من العلاج والعمل على اشباع باقى الحاجات الاساسية المحققة لكرامة الإنسان وللكفاءة الانتاجية فى الوقت نفسه، فى مجالات السكن والملبس الملائم للجميع.

ولا محل للاستفادة القصوى من الطاقات البشرية فى مجتمع ما إلا بقيام نسق من التعليم الاجتماعى تعتمد المشاركة الفاعلة للناس فى تسيير أمور المجتمع ودفع عملية التنمية على النحو الذى أشرنا أليه.

(٢) القدرة التكنولوجية :

التكنولوچيا هى أساليب الوفاء بحاجات الناس فى مجتمع ما، وهى عموما تعبير عن التشكيلة الاجتماعية المسيطرة وأهدافها. ويكاد تحكم الغرب المصنع فى التكنولوجيا الحديثة يكون مطلقا. فالقاعدة التكنولوجية «متوطنة» فى الغرب بينما هى «خارجية فى البلدان النامية» (Sagasti, 1979: 16) والتحكم التكنولوجى هو إحدى الأدوات الرئسية للهيمنة التى تمارسها البلدان الغربية المصنعة على مقدرات النمو الاقتصادى فى بلدان العالم الثالث. والمتوقع أن تزداد قبضة المراكز المسيطرة على التكنولوجيا العالمية إحكامًا فى السنوات القادمة إستجابة لـ «الموجة الثالثة» من التطور التكنولوجى فى مجالات المعلوماتية والهندسة الوراثية وغيرها مما يجعل التبعية التكنولوچيه أصعب المجالات فى السعى للتحرر.

كما أن التكنولوجيا الغربية ليست متواءمة مع إشباع الحاجات الأساسية للناس فى العالم الثالث وبالتالى يعنى اعتماد النسق الانتاجى فى بلدان العالم الثالث عليها توجه هذا النسق لإشباع حاجات فئات متميزة طبقا لنمط استهلاك تغريبى بما يعنيه ذلك من اغتياب القيم الحضارية الأصلية وتقوية أشكال شتى من التبعية.

ولهذا كله، فإن الحديث عن نموذج للتنمية يستهدف إشباع الحاجات الأساسية لعموم الناس فى إطار خصوصية حضارية ويقوم على التحرر من التبعية والإعتماد على الذات. يستدعى حتما أن تكون إحدى أدوات هذا النموذج التحرر من هيمنة الغرب على التكنولوجيا المستخدمة فى العالم الثالث وبناء قدرة تكنولوجية ذاتية.

ويتطلب إنجاز هذا الهدف العمل فى ثلاثة إتجاهات تتعاضد لتطوير قدرة ذاتية فى العلم والتكنولوجيا وتتمحور حول الوفاء بحاجات التنمية فى المجتمع. وهذه الإتجاهات هى:

- إنتشال وتطوير الفنون الإنتاجية التقليدية والتى قد تكون قد تعرضت للإنقراض أو الإهمال بسبب الغزو التكنولوجى الغربى فى إطار التنمية المستعارة وهذه عادة ما تكون صغيرة الحجم وذات توجه ريفى وحرفى.
- التوصل إلى التكنولوجيات المتصلة بالإنتاج الحديث فى الصناعات الأساسية اللازمة للبنية التحتية للتطور التكنولوجى والصناعى ولخدمة القطاعات الاقتصادية المختلفة، بما فى ذلك قطاع الإنتاج الصغير القائم على تطوير التكنولوجيا التقليدية وذلك بتشجيع البحث العلمى وتطوير مراكز البحوث.
- دعم البحث والتطوير فى مجال العلم الحديث والتكنولوجيا، مع التركيز على بعض الميادين التى يتوقع لها أن تكون رائدة فى التطور الإنسانى ككل، وأن

يكون لها أهمية حاسمة فى الصراع التكنولوجى مستقبلا، مثل الإلكترونيات الدقيقة والمعلوماتية وبما يخدم تطوير التكنولوجيا التقليدية والحديثة ودمجها فى بناء تكنولوجى متميز.

ويثير هذا التصور مشاكل متعددة مثل كيفية إدارة التعايش بين التكنولوجيا التقليدية والحديثة خاصة فى المراحل الأولى قبل دمجهما فى كيان عضوى واحد، إذاً سيكون هناك حاجة لقيام ترتيبات مجتمعية تضمن عدم هزيمة التكنولوجيات التقليدية أمام بعض التكنولوجيات الحديثة مرتفعة الإنتاجية والقائمة فى المجتمع والمتماثلة منتجاتها مع تلك التقليدية، إذا سادت مفاهيم الكفاية الإقتصادية الضيقة فتطوير القدرة الذاتية هدف تنموى يجب أن تتضاءل أمامه الاعتبارات الاقتصادية المحدودة فى المراحل الأولى لبناء القدرة التكنولوجية الذاتية.

(٣) القدرة الإنتاجية :

إنَّ أى مجتمع يسعى لتأكيد هوية حضارية مستقلة، وبالتالى للتحرر والإعتماد على النفس لابد له من أن ينتج ما يكفى لإشباع الحاجات الأساسية للناس فيه. ويتضمن هذا السعى لأن تُعرف الحاجات فى السياق الثقافى الأصيل وأن يكون إشباعها باستخدام الموارد الذاتية على كل المستويات فى المجتمع، والواقع أن هناك تفاعلاً وتعاضداً قويًا بين تأكيد الهوية الحضارية والتركيز على إشباع الحاجات الأساسية بالمعنى المقدم سابقا (حسنى درويش، ١٩٨٤: ٥٥ - ٥٦).

ويقتضى العمل على إشباع الحاجات الأساسية للمواطن العربى الى الإعتماد على النفس، وتحوير النسق الإنتاجى القائم حاليا فى الوطن العربى ليتوجه فى الزراعة والصناعة والخدمات وبالتفاعل مع بناء القدرة التكنولوجيه الذاتية وبالتركيز على الإستهلاك الجماعى بدلا من الفردى وذلك عوضا عن نمط

الإستهلاك المقلد للغرب والذى يقوم على تنوع كبير فى السلع المصممة لمجموعات الدخل العُليا وكما يتطلب استيراد واسع النطاق للتكنولوجيا الحديثة المجسدة فى السلع والمعدات، إن هذا التوجه يؤدى بدوره لدعم التحرر من التبعية التكنولوچية وتطوير القدرة الذاتية فى التكنولوجيا.

كما أن إعادة الإهتمام بالزراعة والتركيز على أساليب الإنتاج التقليدية مع تطويرها يمكن أن يتفادى الكثير من الخسائر الإجتماعية التى ترتبت على نمط التصنيع الذى قام فى ظل «التنمية» وأعتبر الخلاص الأساسى لدرجة إهمال كل ما عداه، وتشمل قائمة الخسائر هذه قلة فرص العمل المتحققة وإعتماد تكنولوجيا طُورت فى بلاد الغرب المصنعة التى يختلف فيها توزيع عناصر الإنتاج جوهريا عن العالم الثالث والمساهمة فى تحريف نسق توزيع الدخل لمصلحة النخب البرجوازية والإدارية والفنية وحتى عمال الصناعة "بالمقارنة بالفلاحين والفقراء فى الحضر" بينما لم يحقق هذا التصنيع الاستقلال الاقتصادى بالدرجة المرغوبة بل تسبب احيانا فى قيام إختناقات فى النقد الأجنبى نظرا للحاجة إلى إستيراد المواد الخام والوسيطة وقطع الغيار.

ولا يعنى هذا بالقطع إستبعاد الصناعة الكبيرة، وإنما فقط أن تكون أحد أعمدة الإنتاج، وأحد مكونات قطاع الصناعة. فالصناعات الصغيرة بالإضافة إلى الصناعة الأساسية تُعد من أفضل التوجيهات الصناعية لتحقيق التحرر من التبعية، ولكن لايجب أن يقف الأمر عند هذا الحد فالصناعات الصغيرة تدعم التوجه الوطنى القائم على تطوير التكنولوجيا التقليدية وبالتالى تساهم فى بناء القدرة التكنولوجية الذاتية وفى النهاية فإن إدماج أعداد كبيرة من المواطنين فى الأنشطة الإنتاجية المصممة لإشباع الحاجات الأساسية والمستخدمة للتكنولوجيا المتوطنة مع التوزيع العادل لثمار هذا النشاط له أثر هائل فى زرع الكرامة والإنتماء وهذه أمور لها أهمية حاسمة فى مشروع التنمية.

ثالثاً - متطلبات التنمية :

(أ) الإنسان :

الإنسان ركيزة التنمية وهو المحرك الأول للإنتاج، وسوف يبقى العنصر البشرى هو العنصر المؤثر والفعال فى تحقيق أهداف المجتمع نحو التنمية الشاملة.

ومن هنا فنقطة البداية السليمة هى تنظيم أوجه حياة الإنسان بمراعاة ظروف العصر، فهذه أهم المراحل التى يحب أن تمر بها التنمية الشاملة.

فيجب أن نتعهد الإنسان بالرعاية الاجتماعية والصحية والثقافية ونوفر له سبل التعليم ونعمل على تحسين ظروف العمل بما يؤدى إلى زيادة الإنتاج، وأن نخطط لتوسيع نطاق التأمينات الاجتماعية ورعاية الأسرة،. فالإنسان مدين للمجتمع ومطالب برد هذا الدين فى صورة عمل جاد قوامه زيادة الإنتاج للوفاء بمتطلبات المجتمع بل ايضا إستحداث أساليب جديدة فى العمل وفى السلوك والإبتعاد عن المظاهر، وأن نتعهد توعية الإنسان بواجباته ومسئولياته قبل أن يطالبَ بالحقوق والمزايا، فلا يكفى مجرد الإقتناع، ومعرفة هذه الواجبات والمسئوليات، بل يجب أن يكون ذلك عن وعى وعن رشد بمدى لزوم هذه المسئوليات والواجبات للمجتمع، فالحكومة عليها أن تهيئ المنَّاخ اللازم حتى لا يعود الإنسان إلى ما هو تاركه من سلبية.

وفى ضوء ما تقدم فإن استراتيجية بناء الإنسان العربى يجب أن ترتكز أساسًا على الظروف القيمية فى محاولة للعمل على تغيرها وملاءمتها مع متطلبات التنمية الشاملة بحيث تتهيأ للإنسان العربى القيام بالدور الكبير المتوقع منه لتحقيق هذا الهدف.

وتتأكد أهميه العنصر البشرى فى تحقيق التنمية الشاملة فى كتابات معظم المفكرين، فيؤكد "بارنس" "أن أى بلد يضع خطة للتنمية الاقتصادية لا يستطيع أن يهمل إعداد الأفراد الذين سيكونون أداة الإنتاج والتنمية، للتربية والتعليم

أهداف تتفق مع أهداف الإقتصاد من أجل إعداد القوى العاملة اللازمة لتنمية هذا الاقتصاد ورأس المال البشرى هو العنصر الثالث لكل إنتاج اقتصادى".

وفى نفس السياق يرى "فيليب كوامى": «أنه فى جو يسود، احتياج للأفراد العاملين تنزع المدرسة إلى أن تكون مصنعًا للذكاء وظيفتها الاجتماعية تحويل الأشخاص إلى أدوات للطاقة الاقتصادية والحربية للبلد».

ويقول "جيرهارد كولم" «أن إرتفاع مستوى إنتاجية الوحدة وإنتاجية العامل هو صاحب الفضل الأول فى النمو الاقتصادى وفى تحقيق تلك الدرجة العالية من الإستقرار الآقتصادى بالولايات المتحدة، ويرجع الفضل فيها أساسا إلى إرتفاع المستوى العلمى والتكنولوجى الذى يحظى به المجتمع». (Sachs, 1980: 640).

إن التقدم العلمى والتكنولوجى، وإستثمار الموارد الطبيعية عوامل هامة لتحقيق التنمية الشاملة فالأساليب العلمية والوسائل التكنولوجية التى تستخدم فى الإنتاج يمكن إعتبارها عوامل استراتيجية يتحدد بموجبها إلى حد كبير معدل النمو والزيادة فى الإنتاج ورفع مستواه الاقتصادى وتحقيق التنمية فى الدولة والوصول بها إلى أمثل معدلاتها يتوقف على مواردها الاقتصادية من ناحية، وعلى المستوى الاجتماعى للسكان من ناحية أخرى، وأنه اذا أحسن استغلال عوامل الإنتاج بما فى ذلك الموارد البشرية وتوفرت الميول الاجتماعية الطيبة أمكن زيادة ناتج الاقتصاد القومى بمعدلات قياسية.

(٢) التخطيط:

أن أية تنمية تتطلب تغيراً بنائيًا إقتصاديًا وإجتماعيًا وثقافيًا وسياسيًا، كليًا أو جزئيًا، متئداً أو بطفرة، ودفعة لتغير هذه الأبنية والخروج بالمجتمع من حالة الركود إلى حالة النشاط التى تتطلب وجود قيادة واعية حازمة وعادلة فى نفس الوقت تكون بمثابة الدينامو المحرك للبناء كله والعمل على إيقاظ رغبة التغيير

لدى المواطنين للمشاركة المادية والمعنوية والسياسية فى عملية التنمية. ويكون إحداث التغيير طبقا لاستراتيجية ملائمة وتخطيط مناسب ينطلق من واقع المجتمع نفسه ويوازن بين إمكانيات المجتمع الحقيقية وأمانية وكذا بين التنمية الاقتصادية (رأس المال المادى) من ناحية والتنمية الإجتماعية والثقافية والسياسية (رأس المال البشرى والمعنوى).

فالتنمية تتطلب التنسيق بين الجهود الذاتية والجهود الحكومية والبعد فى كل نشاطات التنمية عن كل ما هو قهر أو إجبار، لأنه بالإضافة إلى أنه لا يليق بالإنسان فهو غير أخلاقى ويسوق للعبودية التى ليست التنمية فى حاجة إليها، فالإنسان الحر هو وحده، القادر على العطاء والمشاركة لتحقيق أهداف التنميه:

التخطيط والتنمية :

ويعتبر التخطيط أسلوبًا للتنظيم الاجتماعى وللنشاط الانسانى، وتزداد أهميته فى الدول النامية التى تعمل على تنمية مواردها واقتصادها القومى والإنتقال من مرحلة التخلف إلى مرحلة التقدم. وهذا الإنتقال يتطلب إجراء تغيرات عديدة فى التنظيم الاجتماعى القائم للإنتاج والإستهلاك. فكثيرا ما يكون من الضرورى تحطيم بعض هذه التنظيمات ليمكن للقوى الاجتماعية القادرة على التطور أن تلعب دورها فى دفع المجتمع للأمام.

ومن الصعوبات التى تصادفها عملية التخطيط ضعف تنظيم الجهاز الحكومى والفنى الذى يقع على عاتقه القيام بعملية التخطيط وما يترتب على ذلك من أثار سواء بالنسبة للخطة نفسها أو لإمكانات تنفيذها، وضعف المصادر والبيانات الإحصائية وغيرها وبالتالى نقص المعلومات اللازمه لأجهزة التخطيط عن العلاقات بين الظواهر الإقتصادية الرئيسة والعلاقات بين القطاعات المختلفة التى تكون الإقتصاد القومى.

التخطيط والتربية :

عند مناقشة تخطيط التربية بإعتباره نظامًا متميزاً له نواحيه الفنية الخاصة به، فإنه يضعنا أمام قضايا تربوية تتعلق بالسلم التعليمى ونظام الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية والمناهج والوسائل المعينة وطرق التدريس المستحدثه، وإعداد المعلمين وتدريبهم، ونظام الإمتحان وقواعد قبول التلاميذ وتنظيم اليوم المدرسى والتوجيه الفنى... إلى آخر المكونات الفنية التربوية للنظام التعليمى.

ولكون التربية نظامًا تابعًا فإننا نبدأ رغم ذلك نؤكد على أن عملية التعليم هى الأساس وراء كل عمليات التنمية لكل المجالات من حيث أن عناصر الإنتاج المختلفة لا يمكن أن تؤتى ثمارها إلا عن طريق العنصر البشرى وأن هذا العنصر البشرى لا يستثمر المال والآلات ومصادر الطبيعة إلا من خلال المعرفة والمهارات التى يتولى نظام التعليم ومؤسساته تزويد خريجين بها وبإعتبارهم مدخلات لعمليات التنميه، فلقد حدد «مختار حمزة» أهميه إستخدام مدخل القوى العاملة للتخطيط كأساس للربط بين النظام التربوى وإحتياجات التنمية الشاملة من القوى البشرية المدربة عن طريق:

(١) "رسم صورة كاملة للحالة الفعلية للقوى العاملة عن طريق (تبويب وتصنيف المهن والأعمال ووصف كل مهنة وإقامة هيكلها الوظيفى المناسب)، وحتى تكتمل الصورة عن القوى العاملة يجب عمل مسح للنظام التعليمى مُبينًا" فئات الخريجين فى المراحل والأنواع المختلفة ومدى وفائها بالأعداد والمستويات المطلوبة فى قطاعات النشاط الاقتصادى والخدمات اللازمة لخطط التنمية.

(٢) التنبؤ بالإحتياجات من القوى العاملة وتوزيعها على المهن والأعمال، وعموما هناك ٣ أنواع من الإحتياجات للقوى العاملة:

أ) إحتياجات عاجلة يجب أن تتوفر فى الإعوام القليلة القادمة.

ب) إحتياجات متوسطة المدى يجب أن تتوفر من ٥ : ١٠ أعوام.

جـ) إحتياجات بعيدة المدى يجب أن تتوفر فى مدى من ١٥ : ٢٠ عامًا.

ويتوقف حجم العمالة فى المستقبل فى المشروعات المختلفة على كمية الإنتاج المتوقع من ذلك القطاع والمشروع، المتوسط المتوقع لإنتاجية العامل.

ويمكن التنبؤ بالإحتياجات من القوى العاملة فى القطاعات المختلفة وفى مستوياتها المختلفة بإحدى الطرق الأتية:

طريقة المقارنات الدولية والمحلية، طريقة التحليل، وتقوم الطريقة الأخيرة على دراسة جميع العوامل الرئيسية التى تؤثر فى معدل إنتاجية العامل وفى التركيب الوظيفى لمهن القطاعات المختلفة.

(٣) تحويل الحاجات من القوى العاملة إلى حاجات تعليمية: فبعد تقدير الاحتياجات من القوى العاملة فى كل مهنة وكل مستوى وظيفى فيها، فإنه يتعين ترجمة هذه الإحتياجات إلى حاجات تعليمية. (مختار حمزة، ١٩٧٢: ٦٩ - ٨٣).

ومهما كان المشروع التعليمى الذى نخطط له فإننا يجب أن نضع فى الإعتبار التطورات المتوقعة فى نوع مكونات المشروع، وفى ذلك يذكر "كومبز"، (1971 Combis,) فى دراسته عن معدلات التكلفة والتخطيط الكيفى للمشروعات التربوية) أن رجال التعليم يعتبرون أن وضع برنامج لمراعاة "الجوده - الفعاليه" وتقدير تكاليف المكونات الضرورية للوصول إلى المستويات المطلوبة هو أساس التخطيط التربوى ومتى ترجمت أهداف المشروع التعليمى إلى مناهج ووضعت المناهج فى مقررات فإنه يمكن تحديد المتطلبات المختلفة من هيئة تدريس وكتب مدرسية وتجهيزات ومبان وأدوات....الخ».

ويُراعى عند تحديد هذه المكونات، ومن ثم عند تحديد تكلفتها التطور المنتظر فى العملية التعليمية وما يحتمل أن يدخله التطور العلمى والتكنولوجى والبحث التربوى على هذه المكونات.

أن نأخذ فى الإعتبار المكونات التالية عن التخطيط لتطوير النظام التعليمى لربطه بمتطلبات التنمية.

(١) المدخلات The in Pot وهى تمثل الموارد التى يستمدها المشروع التعليمى من المجتمع سواء كانت بشرية أم مادية أو مالية.

(٢) داخل النظام نفسه In system وهى تمثل إدارة النظام وأوجه النشاط والمحتوى والوسائل والأساليب المتبعة لتشغيله ونواحى التوجيه ونظم الإمتحانات لتقويمه وغير ذلك من الأساليب والإجراءات التى تبين كيفية تناول الموارد التى يضعها المجتمع فى النظام.

(٣) ناتج النظام "Tne out pot" وهم نوعية الخريجين من النظام التى تتوقف على عده عوامل منها نوعيه المدخلات، وعلى مواصفات كل عنصر من عناصر هذه المدخلات، بما يسمح بالأداء الكامل لتحقيق الأهداف المطلوبة من النظام أما الناحية الكيفية فيما يتعلق بداخل النظام، فإنه يختص بوضع هذه العوامل موضع العمل الفعلى ومدى كفاية التنظيم فى الإفادة من هذه العوامل بحيث تؤدى إلى أحسن ناتج للعملية التعليمية فى ضوء الأهداف.

فلقد أدى الفصل بين النواحى الكميه والكيفية أنَّ غلب الكم على الكيف فى التخطيط التربوى الأمر الذى حول التخطيط التربوى إلى تمرينات إحصائية وتدريبات فى التنبؤ السكانى والاقتصادى وإنشاء جداول موازنات وغير ذلك من النواحى التى يُعنى بها المخططون. وكان من نتيجة ذلك أيضا أن انعدمت الصلة بين الأهداف التعليمية وبين واقع التطبيق والتنفيذ فإذا قارنا على سبيل المثال

بين أهداف التعليم الأساسى، ونتائج الحلقه الاولى منه لوجدنا انه على الرغم من أن الأهداف تؤكد على إعداد التلاميذ للحياة فى مجتمعهم، الا أن النتائج توضح عدم رغبة المنتهين من هذه المرحلة العمل فى حرف يدوية وبخاصة الزراعة، هذا بالإضافة إلى أنهم لم يُعدوا لأى عمل من الأعمال الموجودة فى بيئتهم.

ومن نتائج عدم العناية بالجوانب الكيفية فى التخطيط التربوى إستمرار المؤسسات التعليمية للبلاد العربيه فى استخدام أساليب تربويه قديمة كانت تصلح للمدارس فى عصر مضى، بينما ضخامة أعداد التلاميذ حاليًا تحتم الإنتقال إلى أساليب وطرق تعليمية تناسب تعليم الجماعات الكبيرة، وإستخدام وسائل تساعد على فاعلية التدريس لهذه الجماعات، كما تحتم إجراء البحوث التربوية للوصول إلى أفضل الطرق والوسائل الصالحة فى ضوء الظروف الجديدة.

أما الإستمرار التاريخى لوسائل وأساليب كانت صالحة فى ظروف تغاير الظروف الحالية، فأمر يؤدى إلى هبوط مستوى الأداء التعليمى.

وعموما فالإهتمام بالجوانب الكيفية لا يعنى العناية بها على حساب الجوانب الكميه وإنما لابد من إيجاد تكامل وتوازن بينهما.

ولتحقيق التنمية لأهدافها سنعرض فيما يلى لضرورة التخطيط لاستراتيجية جديدة للتنمية البشرية المستدامة.

التخطيط لإستراتيجية جديدة للتنمية البشرية المستدامة فى البلاد العربية :

تهدف التنمية البشرية المستدامة إلى إدخال قيم بيئية وبشرية متجددة وذلك يتطلب الربط بين النمو والتعليم، وتوفير متطلبات تزويد الإنسان بحاجته الأساسية من التعليم والصحة والتغذية، وتجنب الممارسات التى تقود إلى إهدار الموارد.

مفهوم التنمية البشرية المستدامة : Sustainable Human development

- التنمية البشرية المستدامة تعيد الإهتمام بقضايا التنمية إلى مركز الصدارة، بعد أن كادت تتوارى خلف متطلبات تعديل النظم السياسية وإصلاح الهياكل والسياسات الاقتصادية والتكيف مع المتغيرات المستجدة والتى قفزت الكوكبية والإقليمية إلى رأسها. (UNDP, 1994: 6 - 8).
- التنمية البشرية المستدامة تعنى بوضع برامج عمل محددة المعالم لها قابلية الإستمرارية والعمل الجاد على تنفيذها ، مع الأخذ فى الإعتبار ضرورة تعظيم القدرة على توليد الموارد الذاتية اللازمة لذلك، وما تعنيه التنمية البشرية المستدامة ذاتها من تعزيز لتلك القدرة.
- التنمية البشرية المستدامة تعمل على إدماج الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية فى نسق مترابط.
- التنمية البشرية تجعل البشر محور التنمية مما يتطلب النظر اليهم من خلال دوره الحياة الكاملة، دون التوقف عند المرحلة الوسطى التى يسهمون خلالها فى الجهد الإنتاجى.
- التحذير من عدم جدوى محاولة استنساخ تجارب دول أخرى فى التنمية البشرية المستدامة، حيث أن مفهوم التنمية المستدامة لا يقوم على مجرد تعدد الأوجه التى تؤخذ فى الإعتبار، بل ينطوى أيضا على تفهم وتوظيف التفاعلات بينهما. (Stefan de vylder, 1992: 8).
- مفهوم التنمية البشرية المستدامة يتطلب التعرف على نمط الحياة السائد والقواعد الحاكمة لسلوك الأفراد ، وما قد يشوب هذا النمط من سلبيات تؤدى إلى عرقلة عملية التنمية وإضعاف كفاءتها ويتطلب ذلك إجراء العديد من الدراسات المعمقة لعدد من الظواهر مثل:

أ) نظام السكن.

ب) نمط الاستهلاك.

- الأخذ بمفهوم التنمية البشرية المستدامة يتطلب إعداداً ضخماً من الوجهة النظرية يستطيع أن يطرحها كبديل للمناهج التقليدية.
- أن ما تأخذه الدول فى الإعتبار الآن ليس مجرد التركيز على التنمية الاقتصادية أو التنمية الاجتماعية أو التنمية الاقتصادية والاجتماعية معاً، بل أن هناك تأكيد على المنهج الاقتصادى فى مختلف مظاهر الحياة الإنسانية، وما لم يتم إستخراج المنطق الاقتصادى فى عرض ما تسفر عنه استراتيجية التنمية البشرية المستدامة والتدليل على تحقيقها لشروط الكفاءة الاقتصادية، فإنها تصبح عرضه للتعثر، بسبب ما يجرى فرضه من إجراءات تبنى على المنطق الإقتصادى المجرد.

أن النظرية الجديدة فى الاقتصاد باعدت بين البعدين البشرى والاقتصادى فى عملية الإنتاج، وارجئت قضايا إعادة التوزيع إلى ما بعد مرحلة التوازن الإنتاجى، كما أن عولمه الاقتصاد أدت إلى ابراز أهمية العنصر التنافسى، وهو ما يتوقف إلى حد كبير على الإرتقاء بالعنصر البشرى المؤجل لمراحل لاحقه.

ولذلك لابد من إدراج الاعتبارات الإجتماعيه مع الاعتبارات الاقتصادية عند بناء الاستراتيجيات والجهود الإنمائية البشرية.

- أن منهج التنمية البشرية المستدامة يتطلب تخصيص قدر أكبر من الموارد المتاحة لأغراض تنمية الموارد البشرية من ناحية، وتحقيق تغيير ملموس فى نوعية الحياة من ناحية أخرى.
- أن أحد أهم جوانب التنمية البشرية المستدامة، هو تعزيز القدرة المعرفية للمجتمع وتوسيع مدارك الناس ومعارفهم، ويتأكد ذلك من خلال النهوض

بالمعرفة والتمكين من الحصول عليها وتوفير حرية التعبير والتفكير، مع أهمية التعرف على الخصوصيات الثقافية والإعتناء بتنميتها وتوظيفها من أجل النهوض بالتنمية المنشودة، أى الإنتقاء الواعى من الذات.

مشاكل تواجه التنميه البشرية المستدامة فى البلاد العربية:

- تتصدر قائمة المشاكل قضية التشغيل مما يفاقم مشكلة البطالة.
- مشكلة منظومة القيم وضرورة تغيير بعض أنماط سلوك البشر فى الإنتاج والإستهلاك على نحو يرفع من قدراتهم التنافسية ويرشد من الإنماط الإستهلاكية.
- مشكلة مشاركة المرأة فى التنمية بصورة شاملة.
- مشكلة التمكين "Empowerment" أى تزويد الإنسان بالقدرات المناسبة من خلال التعليم والتدريب والنهوض بالمعارف والثقافة. أى الإستثمار فى البشر.
- قضية تمويل التنمية البشرية المستدامة. وذلك يتطلب: ١- توافر القناعة والإرادة لإعادة بناء أولويات الإنفاق العام بإتجاه تعزيز التنمية البشرية المستدامة على حساب الإنفاق غير المجدى (العسكرى وخدمة الديون)، ٢- إيجاد موارد جديدة وذلك بتعزيز مشاركة القطاع الخاص ورفع كفاءة وإنتاجية الإنفاق العام، وإعتماد إصلاح ضريبى كفء.
- تعزيز دور المجتمع المدنى والمنظمات غير الحكومية بما يجعل المجتمع قادراً على توظيف وحداته وفق الأهداف التى يختارها ويجعلها رقيبة على أداء كل من الدولة والسوق. (Banurietnen, 1994)

آليات التنمية البشرية :

(١) تفعيل دور المنظمات الأهلية والنقابية فى التنمية البشرية المستدامة.

(٢) تفعيل دور الإعلام المقروء والمسموع للتعريف بمجالات التنمية البشرية المستدامة.

(٣) تحضير بيلوغرافياً وقواعد ومعلومات حول التنمية البشرية المستدامة.

(٤) القيام بتحضير بعض الدراسات المختارة حول التنمية البشرية المستدامة فى المجتمع الذى يعد نفسه للأخذ باستراتيجية التنمية البشرية المستدامة.

وفى ضوء ما سبق يتضح أن التخطيط هو الأسلوب الأمثل لتحقيق التنمية فى أى مجال. ويعد مصطلح التنمية الشاملة هو المصطلح الأم الذى تفرعت منه كل أنواع التنمية، فإن تخطيط التربية وتنميتها لا يمكن أن يتم إلا فى إطار التخطيط الشامل لاية دولة.

فمن المعروف أن التربية بمراحلها ومستوياتها وأنماطها المختلفة أصبحت ضرورة تفرضها متطلبات التنمية الشاملة، من حيث كونها إستثماراً له مردوده الاقتصادى الإجتماعى، لذا فإنها أصبحت أحد العوامل الحاسمة فى نجاح أية تنمية، بل أصبح تخطيط أى مجتمع لا يتم إلا من خلال التربية، حيث تهدف التربية من بين ما تهدف إلى تنشيط المجتمع بشكل يجعله قادراً على تأمين حاجات أفراده من خلال الإستغلال الأمثل لثرواته الطبيعية. مع الأخذ فى الإعتبار أن الأنظمة التربوية لا تنمو بالخطط التربوية فقط، بل تنمو نتيجة مجموعة معقدة من العوامل السياسية والاقتصادية والإجتماعية. ويعزى فشل عدد كبير من الخطط التربوية فى الدول النامية إلى تغاضى القائمون على هذه الخطط عن هذه العوامل أو لعدم توافرها لديهم، ربما لعدم معرفتهم بها، ومن هنا

فـإن من المهـام المنوطة بالمخططين التـربويين الإدراك الكامل لأنماط العـوامل المختلفة، قـوة تأثيرها على نجاح أى سياسة تربوية، لم يعد مقبولاً أن ينظرَ إلى التربية كمُتغير مستقل، اذ أن التفاعـل بين الحياة الاجتماعية والسياسية والثروة الاقتصادية يرسم خطاً ضيقاً جداً حول مقدرة النظم التعليمية على أن تصبح قوة ذاتية لأىِ تنمية من أى نوع ولزيادة قدرة التعليم فإن ذلك يتطلب عملاً إجماعياً منظماً كأحد مهام المخطط الهامة.

فالمخطط التربوى لا يجب أن يحصرَ نفسه فى مجال التخطيط التربوى فقط، بل يجب أن يضع فى إعتبـاره المشكلات الاجتماعيـة والاقتصادية لمجتمعه. فالمخطط التربوى لا يستطيع أن يستعيرَ خَطة حظيت بالنجاح فى دولة أخرى وتطبيـقها فى مجتمعه، وأنما يجب أن يضع خطته وفقاً لواقع مجتمعه وإحتياجاته.

مهام المخطط التربوى :

(١) معرفة وفهم ما يحدث فى مجتمعه ونظامه.

(٢) يقترح فى حدود صلاحيته إجراءاً جديداً أو اصلاحاً أو تعديلاً لهدف معين.

(٣) أن يمتلك أوسع معرفة ممكنة بالنظام وبيئته - خاصة المعلومات عن وظيفة النظام الاقتصادية الاجتماعية.

الجوانب النوعية للتنمية :

التنميـة تسعى لتحسين نوعية الحياة للفرد والمجتمع، كما أن العدالة فى توزيع ناتج التنمية وتوزيع العائدات تُعد معايير لقياس التنمية، فبالامكان قياس نوعيـة الناتج التربوى بعدالة توزيعه، وبعبارة أخرى يمكن تحديدهما كمياً.

فبالامكان قياس النسبة المئوية وتطورها من سنة لأخرى لحملة الشهادات مقارنة بعدد المتقدمين للحصول عليها أو بعدد المسجلين بالسنة الأولى لمرحلة تعليمية معينة، غير أن هذا الإجراء يعود بفائدة محدوده للمخطط لأنه يقيس ناتج نظام فرعي دون مراعاة وظيفته الأساسية - إعداد عاملين أكفاء لايقيس علاقته بالقطاعات الأخرى (عالم العمل). أما المعايير التي يتم على أساسها منح الشهادات فمن ذا الذي وضعها؟

- هل إستشار ارباب العمل بشأنها؟
- ما متوسط الزمن المنقضي بين الحصول على الشهادة والإلتحاق بالعمل؟
- ما النسبة المئوية للخريجين الذين يجدون وظائف تتمشى وتأهليهم الأصلي؟

أما المشكلة الحقيقية لقياس النواحي النوعية للتنمية يتمثل في البيانات التي يتعذر الحصول عليها فمثلاً قياس «ناتج» حملة لمحو الأمية يحتاج إلى البيانات التالية:

- عدد المشاركين من المعلمين والإداريين.
- مدة الإلتحاق وعدد الملتحقين بالبرنامج.
- عدد المتسربين.
- قياس مدى رسوخ المعارف لدى الملتحقين بعد تركهم البرنامج بمدة عام مثلاً.
- مقارنة القدرة الإنتاجية للعمال الذين مُحيت أميتهم بالعمال الذين لم تمح أميتهم.
- قياس زيادة حجم المبيعات من الصحف بعد محو أمية العاملين... إلخ.

ويمكن قياس نوعية التنمية في بعض الأحيان عن طريق.

- معرفة توزيع الموارد التعليمية على الجنسين.

■ معرفة توزيع الموارد التعليمية على الريف والحضر.

وذلك عن طريق حساب معدلات النمو للخدمات التعليمية بالنسبة لهذه المتغيرات.

ولوضع الاستراتيجية المؤدية للتنمية البشرية المستدامة، يجب أن يؤخذ فى الإعتبار المبادئ التالية:

مبادئ استراتيجية التنمية البشرية :

(١) الإهتمام النسبى بالكيف مقابل الكم فى جميع ميادين التعليم الرسمى.

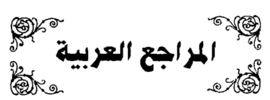
(٢) الإهتمام بالعلوم والمواد الفنيه مقابل الثانوى والآداب والعلوم الإنسانيه فى مجال التعليم الجامعى.

(٣) الإعتماد النسبى على التدريب قبل التوظيف Pre - emploment مقابل التدريب بعد التوظيف inservice وذلك فى مجال تنمية المهارات.

(٤) التدبير الواعى لسياسة الأجور والمرتبات مقابل الإعتماد على السوق بالنسبة للحوافز.

(٥) مراعاة رغبات الأفراد مقابل إحتياجات الدولة فى مجال الفلسفة العامة لتنمية المصادر البشرية ومجال الإختيار صعب بالنسبة للدول النامية وذلك للإختيار بين الكم والكيف.

مراجع الفصل الخامس :



١- أحمد على الحاج محمد (١٩٩٢) التخطيط التربوى: **إطار لمدخل تنموي جديد.** (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع).

٢- ايڤ لاكوست (د. ت). **العالم الثالث وجغرافية التخلف.** (ترجمة: عبد الرحمن حميدة)، بيروت: دار الحقيقة للطباعة والنشر.

٣- البرنامج الإنمائى للأمم المتحدة. **تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٥**: (القاهرة: دار العالم العربى).

٤- البنك الدولى (١٩٨٢). **تقرير عن التنمية في العالم ١٩٨٢**: (القاهرة: مركز الأهرام للدراسات الإستراتيجية).

٥- البنك الدولى (١٩٨٤) **تقرير عن التنمية فى العام ١٩٨٤**. (القاهرة: مركز الأهرام للدراسات الإستراتيچية).

٦- جلال مدبولى (١٩٧٩). **المجتمعات الريفيه المستحدثه: تخطيطها وتنميتها.** (القاهره: دار النهضه العربية).

٧- حسنى درويش (١٩٨٤١) **الإنسان المصرى ودورة فى التنمية.** (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب).

٨- عادل حسنى (١٩٨٩). **دراسات في التنميه والتكامل الإقتصادى العربى.** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية).

٩- عبد الباسط عبد المعطى، عادل الهوارى. (١٩٨٥) **علم الاجتماع والتنمية.** (الإسكندرية: دار المعرفه الجامعية).

١٠- عبد العزيز عبد الله الجلال (١٩٨٥). **تربيه اليسر وتخلف التنمية.** (الكويت: عالم المعرفة).

١١- عبد الفتاح جلال وآخرون (د.ت) **إستراتيچية مقترحة لمحو الأمية.** (سرس الليان: المكتب الإقليمى لتعليم الكبار).

١٢- عبد الله عبد الدائم (١٩٧٢). **التخطيط التربوى.** (بيروت: دار العلم للملايين).

١٣- عبد الهادى الجوهرى وآخرون (١٩٨٢). **دراسات فى التنمية الإجتماعية.** (القاهرة: نهضة الشرق).

١٤- على خليفه الكوارى (١٩٨٣). **نحو فهم أفضل للتنمية باعتبارها عملية حضارية مجله المستقبل العربى**، ع ٤٩. (مارس) ص ص ١٦-٢٤.

١٥- على السلمى (١٩٧٨). **التخطيط والمتابعة.** (القاهرة: المعهد القومى للتخطيط).

١٦- فاروق البوهى (١٩٨٨). **دراسة تحليلية لأهمية التعليم الأساسى فى تحقيق التنمية الشاملة بجمهورية مصر العربية.** (الإسكندرية: مطبعة الجمهورية).

١٧- فيدل كاسترو (١٩٨٤). **أزمة العالم الاقتصادية والاجتماعية:** (القاهرة: دار المستقبل العربى).

١٨- كومبز، فيليب (١٩٧١) **أسس التخطيط التعليمى: ماهو التخطيط التعليمى.** (ترجمة منصور حسنى) القاهره مركز التوثيق التربوى.

١٩- سعيد أسماعيل على، وزينب محرر (١٩٧٩): **دراسات فى اجتماعيات التربية:** (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر).

٢٠- محمد الجوهرى (١٩٨٥). **علم الإجتماع وقضايا التنمية فى العالم الثالث،** ط٤، (القاهرة: دار المعارف).

٢١- محمد توفيق صادق (١٩٨٧). **التنمية فى دول مجلس التعاون.** (الرياض: الأمانة العامة لمجلس التعاون).

٢٢- محمد زكى شافعى (١٩٦٨) **التنمية الاقتصادية** (القاهرة": النهضة العربية).

٢٣- محمد نبيل نوفل (١٩٧٩): **التعليم والتنمية الاقتصادية.** (القاهرة: الأنجلو المصرية).

٢٤- محى الدين صابر (١٩٨٥) **الأمية مشكلات وحلول.** (بيروت: المكتبة العصرية).

٢٥- مختار حمزة وآخرون (١٩٧٢): **التنمية والتخطيط والتعليم الوظيفى فى البلاد العربية** (القاهرة: المركز الدولى للتعاليم الوظيفى فى العالم العربى).

٢٦- مكتب الأمم المتحدة للانماء (١٩٩٦): **تقرير التنمية البشرية فى العالم.** (نيويورك: مكتب الأمم المتحدة للإنماء).

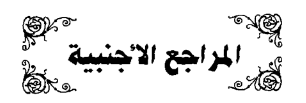
٢٧- الأمم المتحدة، **الكتاب السنوى الإحصائى للأمم المتحدة لعام ١٩٧٨،** (نيويورك : الأمم المتحدة).

٢٧- نادر فرجانى (١٩٨٠) **غياب التنمية فى الوطن العربى** (القاهرة: مكتب التربية الإقليمى فى البلاد العربية).

٢٨- نزيه الايوبى (١٩٧٨) **سياسة التعليم فى مصر:** دراسة سياسة وإدارية (القاهرة: مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية).

٢٩- اليونسكو (١٩٧٣): **التخطيط التربوى نظرة عامة إلى التوقعات والمشكلات** (ترجمة : منير عزام)، دمشق.

٣٠- اليونسكو (١٩٩٣) **تقرير عن التربية فى العالم** (عمان: مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى الدول العربية).



1- Arndt, H. (1981) Economic Development: Asemantic History *Economic development and Cultural change*, No: 3 (April, 1981). PP. 457 - 458.

2- Banuri, Tariq & others (1994) ***sustainable Human development: from cancept to operation*** (New York: UNDP).

3- Morris, W. (1979) ***The American Heritage Dictionary of the English language*** (Boston: Houghtch Miffin Co.).

4- Sachs, S. (1980) ***Development, Mal-development and Industrialization of Third World Countries*** (Ny: Mccmell. Co).

5- Sagaski, F. (1979) Toward Endogenous Science and Technology for another Development. ***development dialogue***, No. 1 : PP 16 - 36.

6- Pekar, Peter (1980) Planing: Agride to Implementation. ***Managrial Planning***. Vol. 28, No. 6, (May - jane), PP. 25 - 30.

7- Vylder, Stefan. (1992). ***Sustainable Human development and Macroeconomics, Strategic links and implications*** (Ny : UNDP).



الفصل السادس

التخطيط للتدريب وتنمية الموارد البشرية

مقدمة :

يعمد التدريب عمومًا إلى تحقيق تطوير أداء المتدربين وتحسين اداء المؤسسة لمهامها بطريقة أفضل أو بطريقة مختلفة كنتيجة لتدريب بعض أو كل أفرادها ، وعليه فأن التدريب يهدف أساسًا إلى إحداث تطوير أو تغيير فى أداء المؤسسات .

وينال التدريب فى الوقت الراهن أهمية كبيرة لدى القائمين على أدارة تنمية الموارد البشرية ، ولذا تغيرت أساليبه من الصورة التقليدية إلى أن أصبح التدريب حاليًا يستمد أساليبه من نماذج قياس الجودة ، ومن أحدث الأساليب المستخدمة حاليًا أسلوب التدريب الإستراتيچى كمنهج فى إدارة التدريب لتغيير الكثير من مفاهيم تخطيط التدريب وإختيار المتدربين وتقييم البرامج .

أسلوب التدريب الإستراتيچى :

أسلوب التدريب الإستراتيچى يختلف مفهومه عن التدريب التقليدى فيما يلى :

١- يعتمد أسلوب التدريب الاستراتيچى على أهداف محددة بدلاً من استهداف تحقيق تطوير عام .

٢- يستهدف أسلوب التدريب الاستراتيچى تقييم نتائج التدريب عن طريق قياس أثر التدريب

على أداء المتدربين فى مؤسساتهم ومستوى أداء المؤسسات بصفة عامة Performance-Based بينما يتم تقدير نتائج التدريب التقليدى حسب أعداد المتدربين وعدد الدورات المقدمة activity-based .

أهداف التدريب الإستراتيچى :

١- تغيير أداء المتدربين لإعمالهم مما ينعكس على تغيير أداء المؤسسات التى يعملون بها من خلال نقل المعرفة والمهارات .

٢- تغيير اتجاه المتدربين نحو العمل والمؤسسة حتى يستطيع المتدرب أن يقوم بأداء العمل بصورة أفضل عن اداؤه لها من قبل التدريب .

٣- تحقيق التغيير المؤسسى أو ما يقصد به اداء المؤسسة لمهامها بطريقة أفضل أو بطريقة مختلفة كنتيجة لتدريب أفرادها عن طريق التأثير أو المساهمة فى أحداث تغييرات فى مناحى الأداء المؤسسى مثل الإنتاجية ، جودة الخدمات المقدمة ، طرق الأداء .

خصائص التدريب الإستراتيچى :

أ) وضوح الأهداف ، حيث يتبنى أسلوب التدريب الاستراتيجى أهدافًا محددة وواضحة لما سيكون عليه أداء المتدرب بنهاية برنامج التدريب .

ب) يركز على مخرجات التدريب أو العائد من التدريب أكثر من التركيز على مدخلات التدريب (عدد المتدربين ، عدد ساعات البرنامج ، عدد الدورات...إلخ) .

جـ) سهولة المتابعة والمراقبة ويتحقق ذلك من خلال معرفة الأهداف الاجرائية المحدد مسبقًا ، مما ييسر عملية متابعة تحقيق الهدف خطوة خطوة ومراقبة الأداء وفقًا لهذه الأهداف .

د) التقارير الفورية ووضوح الهدف وسهولة المتابعة والمراقبة يسهل إعداد التقارير الفورية الواضحة .

هـ) تحقيق علاقات إدارية أفضل بين المدرب والمتدرب والمؤسسة التى يجرى من أجلها التدريب ، وذلك لتحديد نقاط الضعف والقوة فى أداء هذه المؤسسة لتضمينها فى برامج التدريب .

خطوات التخطيط للتدريب :

تختلف هذه الخطوات من دولة إلى أخرى أو من مؤسسة إلى أخرى حسب نظام الإدارة العامة والإدارة التعليمية التى تتبناها هذه الدولة أو المؤسسة ، وتتمثل هذه الخطوات فيما يلى :

أولاً : تحديد الاحتياجات التدريبية وتحليلها :

ويقصد بالاحتياجات مجموع التغييرات المطلوب احداثها فى المتدرب أو المؤسسة والمتعلقة بالمعلومات والخبرات والسلوك والاتجاهات اللازمة لجعل المتدرب أو المؤسسة قادرين على أداء الوظائف المنوطة بها بكفاءة عالية .

الشروط الواجب مراعاتها عند تحديد الاحتياجات التدريبية :

١- أن أى خطة لبرنامج تدريبى ما هى إلا استجابة لاحتياجات محددة فى المؤسسة سواء أكانت عامة أو تعليمية . وهذه الاحتياجات يجب أن تكون متسقة مع مشاكل الأداء فى المؤسسة التعليمية ، حيث أن احتياجات وزارة التربية والتعليم قد تتراوح بين تدريب الأداريين على استخدام الحاسب الآلى فى حفظ البيانات حتى تدريب كبار المسئولين على أساليب القيادة ومواجهة الأزمات .

٢- أن قياس أثر التدريب يتحقق من خلال قياس التغييرات التى تطرأ فى أداء المتدربين داخل مؤسساتهم .

ولذلك يجب اشراك المتدربين فى تحديد المشكلات التى تعترض الأداء المؤسسى، وتوضيح كيف يمكن للتدريب أن يؤثر على طرق الأداء التى سيتبعها المتدربون بعد التدريب .

٣- تحليل المتطلبات الخاصة بالمعرفة والمهارات والاتجاهات .

٤- تناسب زمن ومكان التدريب مع الاحتياجات الحقيقية وليس مع مقدار التمويل المتاح للتدريب ، ويمكن أن يؤدى التدريب قصير الأجل لنتائج أفضل من التدريب طويل الأجل .

٥- أن يتم اختيار المتدربين على أساس قدراتهم على تغيير أداء مؤسساتهم لتحقيق الأهداف المنشودة وليس على أساس العلاقات الشخصية أو الأقدمية .

ويتم التعرف على الاحتياجات التدريبية من خلال استمارات استطلاع الرأى سواء للعاملين بالمؤسسة أو المتعاملين مع المؤسسة أو رجال الإدارة والخبراء ، نتائج تقويم البرامج السابقة ، وأكثر الطرق فاعلية للتعرف على الاحتياجات تتم من خلال تحليل المردود out-pot ومناقشة الأداء المتوقع والأداء الفعلى لتحديد الاحتياجات ، ويتبع فى التحليل المراحل الثلاث التالية :

أ) التحليل التنظيمى ، وهو التعرف على هدف القائمين على التدريب من قيادات مسئولة وموجهين ومديرين وأخصائى تدريب ، وكذلك التعرف على تصوراتهم لما ينبغى أن يكون عليه التدريب بوجه عام ، وما يتوقعونه من احتمالات التغيير .

ب) التحليل الوظيفى ، ويتناول التعرف على الدور أو الوظائف التى ينبغى أن تحققها المؤسسة أو المتدرب فى وظيفته ويتم ذلك من خلال تجميع بيانات عن بيئة المؤسسة ، الشروط والمؤهلات والمهارات الواجب توافرها فى العاملين .

جـ) تحليل الأداء الفعلى للتعرف على معدله الطبيعى وهل هو أقل أم أعلى من المستوى المطلوب .

ثانيًا : تحديد أهداف البرنامج :

وتشمل الأهداف العامة للبرنامج مثل تحسين أداء المعلم أو تطوير أداء المؤسسة ، تفعيل إنتاجية العاملين أو المؤسسة ، تحسين نتائج المدرسة ...إلخ ، ويتبع ذلك تحديد الأهداف الاجرائية objectives وهى أكثر تفصيلاً ويتم على أساسها تقيم الأداء بعد التدريب .

ثالثًا : تخطيط وتقييم المحتوى التدريبى :

ويقصد بالمحتوى : المعلومات والمهارات التى ستكون محوراً للبرنامج والنشاط التدريبى بالإضافة إلى الاتجاهات والسلوكيات التى يعمل البرنامج على تأصيلها أو تغييرها وهناك بعض الشروط الواجب توافرها فى محتوى البرنامج التدريبى الاستراتيجى وهى :

أ) شروط المحتوى التدريبى

١- أن يفى بالاحتياجات التدريبية التى يطلبها المتدرب من معارف ومهارات واتجاهات .

٢- أن يفى باحتياجات المؤسسة بحيث يتجاوب مع السياسات العامة لها والأهداف المحددة لها .

٣- أن يفى باحتياجات الوظيفة التى يشغلها المتدرب حسب ما جاء بالقوائم المقننة الحديثة للكفايات التى ينبغى للموظف العصرى الناجح أن يتمكن منها والتى شاع العمل بها فى السنوات الأخيرة .

٤- أن يعمل المحتوى على تحقيق الأهداف العامة والاجرائية للبرنامج التدريبى التى قام البرنامج من أجل تحقيقها .

ب) مكونات المحتوى التدريبى

يتكون المحتوى التدريبى عادة من :

١- عناوين الموضوعات الرئيسية .

٢- عناوين الموضوعات الفرعية وما قد يتفرغ عنها من موضوعات فرعية أخرى .

جـ) خطوات تصميم المحتوى التدريبى

١- دراسة نتائج تحليل الاحتياجات التدريبية التى حددها المتدرب وكل من له علاقة بالعمل فى المؤسسة .

٢- وضع أولويات لموضوعات البرنامج التدريبى حسب أهميتها بالنسبة للمتدرب على أن تتماشى بقدر الإمكان مع قوائم كفايات الأداء الوظيفى.

٣- التأكد من تجاوب الموضوعات التى تم اختيارها مع الأهداف الاجرائية للبرنامج وأنها تعمل على تحقيق هذه الأهداف بطريقة مباشرة .

٤- التأكد من قدرة الميزانية المالية المخصصة للبرنامج على الصرف عليه وايجاد توازن بينهما .

٥- تحديد أساليب التدريب التى ينبغى اتباعها فى كل موضوع من موضوعات البرنامج التدريبى .

٦- تحديد معينات التدريب اللازمة .

٧- وضع معايير لاختيار المدربين مع وضع تصور لخطة إعداد وتهيئة المدرب إذا لزم الأمر .

٨- تحديد الشروط الواجب توافرها فى المتدرب .

٩- وضع دليل للمدرب وبخاصة فى البرامج التى تنفذ فى مواقع متعددة .

١٠- إعداد المطبوعات التى تتضمن المادة التدريبية والتمارين والأنشطة اللازمة للمتدرب .

١١- إعداد قائمة بمصادر المعلومات التى يستطيع المتدرب الرجوع إليها من أجل التعلم الذاتى ، مثل : الكتب والمراجع وبرامج الكمبيوتر وبرامج الفيديو .

١٢- وضع تصور لأدوات التقييم (اختبار تحريرى - اختبار شفوى - إعداد بحث أو تقرير ...) .

د) نماذج محتويات البرنامج التدريبى

تتحدد هذه الأنواع حسب الأولويات ومدى أهمية الموضوع للمتدربين وللوظيفة ويحددها معظم الأخصائيين بأربعة :

١- محتوى ضرورى Essential

٢- محتوى مساعد Helpful

٣- محتوى له علاقة Peripheral

٤- محتوى ليس له علاقة Unrelated

هـ) شروط يجب توافرها فى مصمم المحتوى

١- أن يكون لديه خبرة وقدرة فريدة فى مجال تصميم المحتويات التدريبية .

٢- أن يكون على معرفة جيدة بالمعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات الخاصة بموضوعات التدريب .

٣- أن يكون لديه معرفة جيدة بأساليب تدريب الكبار .

٤- أن يكون لديه القدرة على إشراك فرد أو أفراد أو فريق عمل من خبراء وأخصائى تصميم واختيار المواد التدريبية .

٥- أن يكون لديه القدرة على الاستعانة بالخبرات الداخلية بالمؤسسة والخبرات الخارجية .

٦- أن يكون لديه القدرة على اقتراح أنسب أساليب التدريب للموضوعات التدريبية المختلفة .

٧- أن يكون لديه القدرة على اختيار أنسب مساعدات التدريب التى تستخدم فى تقديم البرامج التدريبية .

٨- أن يكون لديه القدرة على ترتيب مواضيع المحتويات التدريبية فى تتابع منطقى سليم .

٩- أن يكون لديه القدرة على البحث فى مصادر التعلم واقتراح البرامج التدريبية الجاهزة إن وجدت وإجراء التعديلات عليها إذا لزم الأمر .

١٠- أن يكون لديه خبرة فى مجال إعداد أدلة المدربين والمتدربين وكيفية استخدامها .

١١- أن يكون لديه القدرة على تدريب المدربين إذا تطلب الأمر ذلك .

١٢- أن يكون لديه القدرة على استخدام التقنيات الحديثة وبخاصة الكمبيوتر.

١٣- أن يكون لديه القدرة على الاستخدام الأمثل لميزانية البرنامج .

رابعًا : اختيار أساليب التدريب

تعد أساليب التدريب بمثابة الروح للجسد ، فهى التى تمنح الحياة للبرنامج التدريبى، وإذا ما أحسن اختيارها لتتمشى مع موضوعات المحتوى حقق البرنامج أهدافه ، خاصة إذا ما نفذها المدرب عن وعى وادراك ، وإذا ما راعى القائمون على البرنامج توظيف العديد من أساليب التدريب فى البرنامج الواحد ، فى تكامل وتناسق محسوب . وأهم أساليب التدريب أثناء الخدمة ما يلى :

١ - المحاضرة :

رغم ما يتعرض له هذا الأسلوب من نقد لسلبيته وبعده عن التفاعل مع المتدربين إلا أنه لا غنى عنه فى نقل المعلومات والمعارف الجديدة للمتدربين ، خاصة إذا كانت المحاضرة متماسكة ، لها منطق متزن وبها أفكار جديدة ، ويمكن تحسين أداء هذا الأسلوب بجعله نقاشيًا تحاوريًا مع الاستعانة بأجهزة العرض الرأسى Overhead Projector ، وهى أسلوب اقتصادى مع الأعداد الكبيرة ، ويتبعها تطبيق عملى لما ورد بها من مهارات وأنشطة .

٢- حلقات المناقشة : Discussion

وفيها يتم تبادل المعلومات والآراء فى مجموعات صغيرة لا يزيد عدد أفرادها على خمسة ، وتتخذ عدة صور منها : مناقشة المحاضرة ، ويخصص مدرب لكل مجموعة يقود المناقشة لما ورد فى المحاضرة من معلومات وأفكار ، المناظرة De-bate وفيها يقسم المتدربون إلى فريقين أو أكثر ينتصر كل فريق لرأى معين وينقد رأى الفريق الآخر، الندوة Symposium ويقودها مجموعة من الخبراء المتخصصين فى موضوع التدريب لمناقشة المتدربين فى موضوع معين وفيها يكون التفاعل مباشر للخروج بإيضاحات أو تصورات معينة .

٣- التدريب المصغر : Microtraining

وفيه يتم تحليل المحتوى التدريبى وتقسيمه إلى أجزاء صغيرة يركز كل منها على مهارة معينة يقوم المتدربون بالتركيز عليها والتعرف على تفاصيلها بدقة ، ويتم تنفيذ الجزئية من قبل المتدرب أو المتدربون فى زمن ١٥ دقيقة ويتم التسجيل بالصوت والصورة ليتم عرضها مجدداً أمام المتدربين تحت إشراف المدرب للتعرف على جوانب القوة والضعف فى الأداء و محاولة تحسينه ، ويتطلب تنفيذه :

* التهيئة من خلال محاضرة أو مناقشة .

* توزيع العمل على المتدربين .
* تحديد الزمن الذى يستغرقه المتدرب أو المجموعة .
* تحديد طريقة التقويم التى تتبع بعد عرض الڤيديو .
* تسجيل الملاحظات فى إستمارة ملاحظة تكون دليل المناقشة .

٤- الورش الدراسية : Workshop

وفيها يتم إلغاء مسئولية التعلم والتنمية المهنية على المتدربين أنفسهم ، وتتطلب تقسيم المتدربين إلى مجموعات عمل صغيرة ، تكلف كل مجموعة بدراسة مشكلة معينة دراسة علمية دقيقة تحت قيادة أحد المتدربين يختاره زملاؤه، الخروج إلى الميدان لجمع البيانات والإحصاءات أو مصادر المعلومات والمشكلات موضع البحث يحددها المتدربون أنفسهم ويتم بحثها مع مجموعة متنوعة من الخبراء والباحثين ، وتنمى الورش الدراسية الاتجاهات المطلوبة لدى المتدربين وإكسابهم سلوكيات محمودة ، مثل: التعاون والمشاركة وتحمل المسئولية وإنكار الذات (العمل فى فريق) ولا يعتبر الوصول لحلول المشكلات هدفًا فى ذاته وإنما تدريب وتعويد المتدربين على أسلوب حل المشكلات بطريقة علمية - عملية- تعاونية .

٥- المؤتمرات : Conferences

وهى عبارة عن اجتماعات موسعة لعدد من المتخصصين ، يسبقه إعداد من خلال تكليف لجنة من الخبراء أو المتخصصين البارزين من ذوى الاهتمام بموضوع المؤتمر ليكونوا بمثابة محاضرين أو مناقشين بالمؤتمر ، ويدعى أيضًا إليه عدد كبير من العاملين فى المؤسسة والجامعات من أصحاب نفس التخصص .

٦- الدروس العملية : Demonstrations

وهى دروس نموذجية يقوم بأدائها المتدربون بعد التخطيط الجيد لها مع

المدربين، وقد يقوم بأدائها المدرب أو الخبير ، ويصاحب الدرس العملى تدوين للملاحظات لمناقشتها بعد أداء التمرين العملي .

وأخيراً يجب أن لا يقتصر التدريب على أسلوب واحد وأنما يجب الاستعانة بأكبر عدد مناسب منها لتحقيق هدف البرنامج وتحسين الإدارة والفعالية .

خامساً : تحديد معينات التدريب

يرتبط بتخطيط المحتوى التدريبى توفير الإمكانات التى تساعد على ارتفاع مستوى تنفيذ البرنامج التدريبى ، وينبغى أن ينبه مخططى البرنامج المدربين إلى هذه المعينات وتوقيت استعمالها وأهم هذه المعينات .

أ) أجهزة تكنولوچيا التدريب :

ومنها جهاز العرض فوق الرأسى وجهاز عرض الشرائح ، السبورة البيضاء ، ومعامل اللغات المتنقلة والثابتة ، وأجهزة السينما والفيديو ، أجهزة التسجيل ، معامل الحاسب الآلى .

ب) وسائل الإيضاح :

مثل الصور والمجسمات والخرائط والرسوم البيانية .

جـ) المكتبة ودوائر المعلومات :

وهى لا غنى عنها للبحث عن المعلومات والتثقيف الذاتى .

سادساً : اختيار وتهيئة المدرب

وتأتى هذه الخطوة بعد الانتهاء من تخطيط المحتوى التدريبى أو كجزء منه والمعايير الواجب مراعاتها فى إختيار المدربين هى :

١- **المؤهلات** الدراسية المناسبة لطبيعة البرنامج .

٢- **الخبرة** السابقة فى مجال التدريب .

٣- وجود متسع من **الوقت** يسمح له بإعطاء الجهد والوقت اللازم للمشاركة فى البرنامج .

الشروط الواجب توافرها فى المدرب الناجح :

١- أن يكون حاصلاً على مؤهلات دراسية مناسبة .

٢- أن يكون مطلعًا واسع الثقافة متابعًا لكل ما هو جديد فى مجال تخصصه وفى المجالات التى لها صلة بمادة تخصصه .

٣- أن يكون لديه القدرة على الاستيعاب والتركيز وحسن العرض .

٤- أن يكون لبقا متمرسًا فى عملية السيطرة على المتدربين بأسلوب تربوى سليم .

٥- أن يحترم المتدربين ويراعى ثقافاتهم وأعمارهم ومستوياتهم الوظيفية .

٦- أن يكون ممن يحظون دائمًا باحترام الآخرين ومحبتهم .

٧- أن يكون ملمًا بأساليب التدريب وأصولها وفن تعليم الكبار مع إجادة استخدام أكثر من أسلوب تدريبى فى وقت واحد .

٨- أن يجيد استخدام معدات تكنولوچيا التدريب ، مثل : جهاز العرض فوق الرأسى والكمبيوتر والڤيديو .

٩- أن يتسع صدره للاستماع لآراء الآخرين مع تحقيق التوازن بين هذه الآراء ووقت البرنامج مع إتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من المتدربين لإبداء الرأى .

١٠- أن يكون قادراً على تدوين الملاحظات والآراء التى يبديها المتدربون والتى يمكن الاستفادة منها ورفعها لجهة الاختصاص .

١١- أن يكون قادراً على تقييم المتدربين من خلال الورش التدريبية .

١٢- أن يكون مواظبًا على مواعيد العمل بالتدريب .

١٣- أن يكون قدوة للمتدربين في إخلاصه وتفانيه في عمله وفي سلوكياته ليستطيع بطريقة غير مباشرة أن ينقل الاتجاهات والقيم المرغوبة إلى المتدربين.

١٤- أن يكون متعاونًا مع هيئة الإشراف على التدريب بمركز أو إدارة التدريب .

١٥- الحياد وعدم المحاباة سواء في الجنس أو اللون أو الدين أو البلد .

١٦- وضوح التعليمات أثناء تنفيذ الخطوات المختلفة للتدريب .

سابعًا : إعداد الميزانية المالية للبرنامج

يجب أن يتم حساب تكلفة البرنامج بطريقة شاملة تأخذ في الاعتبار نصيب البرنامج من الأصول الثابتة من مباني وأثاث وتجهيزات ومعدات ، بالإضافة إلى المصاريف الجارية هي أجور العاملين الدائمين بمراكز ومؤسسات التدريب ، والتأمين ، وأعمال الصيانة الدائمة وفيه استهلاك الكهرباء والماء ، واشتراكات التليفون والفاكس والتلكس ، والكتب والمراجع التي تزود بها المكتبة بصفة دورية ، وأجور المتدربين خلال فترة تفرغهم للتدريب ، وثمن السجلات والمطبوعات ، وتكاليف البريد .

ولكن الشائع حساب النفقات الجارية للبرنامج من أجور مدربين وأداريين ومتدربين ومطبوعات دون الأخذ في الاعتبار حساب التكلفة الشاملة للأصول الثابتة للأماكن التي يتم فيها التدريب .

ثامنًا : تنفيذ البرنامج

بعد الانتهاء من الخطوات السابقة يتم التنفيذ على ثلاثة مراحل وهي :

أ) مرحل ما قبل بداية عملية التدريب وتشمل :

١- تحديد عدد أيام الدورة ، وتاريخ بدايتها وتاريخ نهايتها .

٢- تحديد عدد الساعات اليومية للتدريب ، وساعة بداية ونهاية اليوم التدريبى .

٣- تحديد تسلسل أيام التدريب ، وما إذا كانت متتالية أو أيام معينة كل أسبوع.

٤- تحديد قاعات التدريب وأماكن التدريبات العملية ومواقع الزيارات الميدانية وذلك حسب طبيعة البرنامج .

٥- إعداد الإختبارات التى ستجرى للمتدربين وتحديد مواعيدها ، وهل ستكون خلال أيام البرنامج أم فى نهايته .

٦- وضع الجدول الزمنى للبرنامج متضمنًا توزيع موضوعات المحتوى التدريبى على أيام البرنامج ، مع تحديد أسلوب التدريب ، **على أن تراعى الإعتبارات الآتية :**

* التسلسل المنطقى لموضوعات التدريب .
* تخصيص الساعات الأولى من اليوم التدريبى للموضوعات التى تحتاج إلى تركيز ومجهود ذهنى .
* الإبتداء دائمًا بالنظرية ثم التطبيق العملى لها .
* إختبار تحصيل وأداء المتدربين مرحليًا أثناء تنفيذ البرنامج ، وبخاصة البرامج الطويلة ، وذلك لإجراء التعديلات الطارئة إذا لزم الأمر .
* تخصيص فترة زمنية لإجراء الإختبار النهائى للبرنامج ، أو أى وسيلة قياس أخرى لتقييم مدى الإستفادة من البرنامج .
* استغلال آخر أيام البرنامج لاستطلاع وجهات نظر المتدربين وآرائهم فى جميع عناصر البرنامج من محتوى ووسائل ومساعدات تدريب ومتدربين وتنظيم وإدارة .

٧- إخطار المدربين بمواعيد عملهم ، وتحديد أسماء البدلاء مسبقًا .

٨- استدعاء المتدربين .

٩- الإعداد للرحلات والزيارات الميدانية ، والحفلات الترفيهية المقرر القيام بها أثناء البرنامج .

ب) مرحلة الإجراءات التى تتم أثناء تنفيذ البرنامج :

١- التأكد اليومى من إبتداء البرنامج وإنتهائه فى المواعيد المحددة بالجدول التدريبى .

٢- تنظيم عملية توقيع حضور وإنصراف المتدربين فى المواعيد المحددة ، والتأكد من حضورهم جميع محاضرات ومناقشات وأنشطة البرنامج .

٣- التأكد من حضور المدربين فى مواعيدهم ، والإتصال بالمدرب فى اليوم السابق على الموعد المحدد له للتأكيد عليه بالحضور ، وفى حالة إعتذاره يتم الإتصال الفورى بالبديل .

٤- توزيع إستمارات تقييم البرنامج على المتدربين عقب كل نشاط تدريبى ، وتجميعها وتفريغ بياناتها أولاً بأول .

٥- الإشراف على نظافة وإعداد قاعات التدريب والمعامل والورش بصفة مستمرة وتزويدها بالمعدات ووسائل الإيضاح والخامات المطلوبة لكل موضوع تدريبى .

٦- حل أى مشكلة أو عقبة تواجه تنفيذ البرنامج فور ظهورها .

٧- توزيع إستمارات التقييم وإستطلاع الرأى عند نهاية البرنامج ، وجمعها وتفريغها ، تمهيداً لدراستها .

٨- إجراء اختبارات نهاية البرنامج فى حالة وجودها .

٩- تجميع تقارير المدربين عن المتدربين وعن خطة البرنامج وتنفيذه بوجه عام .

جـ) مرحلة الإجراءات التى تتم بعد تنفيذ البرنامج :

١- تفريغ المعلومات الواردة فى إستمارات إستطلاع الرأى التى أبدى فيها المتدربون رأيهم فى البرنامج ، وإعداد تقرير إحصائى عنها .

٢- تحليل النتائج التى تم الحصول عليها من إستمارات استطلاع الرأى ، لإبراز نقاط الضعف أثناء تنفيذ البرنامج ، لتفاديها مستقبلاً .

٣- الإشراف على تصحيح أوراق إجابة الإختبارات التى أجريت للمتدربين - فى حالة وجودها - ورصدها فى كشوف ثم تحليلها للإستفادة منها فى تقييم المتدربين .

٤- تفريغ تقارير المدربين عن المتدربين وأساليب التدريب ، ومدى كفاية الوقت المخصص لموضوعاتهم ، ومدى ملاءمة مساعدات التدريب للإستفادة من ذلك فى تقويم البرنامج الحالى ، وتطوير البرامج المستقبلة .

٥- كتابة تقرير شامل مفصل عن كل ما دار فى البرنامج ، للإستفادة منه فى عملية التقييم الشامل للبرنامج ، مع ذكر مقترحات تطوير البرامج المستقبلية .

٦- إنهاء الأعمال المالية الخاصة بصرف مكافآت المدربين والمتدربين والمشرفين على البرنامج ، وكل من يستحق مكافأة ، حسب اللوائح المالية لجهة التدريب .

٧- إرسال إخطارات للمدارس التى يعمل بها المتدربون تفيدها بحضورهم البرنامج والأيام التى تغيبها كل منهم ، وما إذا كان المتدرب قد إجتاز الدورة بنجاح أم لا .

٨- تدوين بيانات البرنامج بالسجل الخاص فى مركز التدريب .

٩- إستكمال ملف البرنامج الذى يحتوى على أهم المستندات ، وحفظه بطريقة تسهل الرجوع إليه عند الضرورة .

وتترك عملية توزيع الإختصاصات والمهام والأدوار لتنفيذ هذه المراحل التنفيذية الثلاثة لإدارة مركز التدريب ، حسب اللوائح المنظمة للعمل ، وحسب طبيعة البرنامج وظروف تنفيذه .

تاسعًا : المتابعة والتقييم

عند وضع خطة عمل يوضع إلى جانبها خطة لمتابعة وتقييم هذا العمل ، ولذلك ينبغى عند وضع خطة البرنامج التدريبى أن يكون بجانبها خطة للمتابعة والتقييم منذ البداية للتأكد من أن البرنامج يسير سيراً سليمًا نحو تحقيق أهدافه، وأن تكون عملية المتابعة تدعيمًا لعملية التقييم .

فالمتابعة : هى عملية مراقبة تنفيذ البرنامج التدريبى للتأكد من أن عملية التنفيذ تتم وفق خطة البرنامج ، وتتجه بنجاح نحو تحقيق أهدافه ، وقد تذهب عملية المتابعة أبعد من ذلك لتتدخل لإزالة المعوقات .

إن عملية المتابعة بما تجمعه من بيانات وملاحظات وإحصائيات أثناء تنفيذ البرنامج، تخدم عملية التقييم ، وتعتبر أساسًا متينًا لها ، حيث تحقق لنا المتابعة مراقبة تنفيذ البرنامج وإنتظام نشاطاته وسيرها نحو خدمة الهدف المرسوم .

أما التقييم : فهو عملية قياس مدى التأثير الذى تركه التدريب على المتدربين، أى مدى ما حصل عليه المعلمون المتدربون من معارف ومهارات جديدة، ومدى ما إكتسبوه من عادات وإتجاهات وسلوكيات مرغوبة .

لماذا التقييم ؟

إن السبب الرئيسى للتقييم هو تحديد فعالية البرامج التدريبية أو المداخلات التى تحدثها المنشأة بهدف التطوير والتغيير . وعادة ما يتوقع المرء بنهاية عملية

التقييم أن يصل إلى نتائج تبرر الجهود المبذولة فى هذا النشاط ، وكذلك تعوض ويفوق عائدها ما أنفق عليه من موارد مالية ويمكن إيجاز أهداف التقييم فى النقاط التالية :

* تحديد ما إذا كان التدريب مواكبًا للأهداف الأصلية الأولية التى عقد من أجلها .
* تحديد التحسينات التى يتم إدخالها على برامج التدريب وفق ما تنتهى إليه عملية التقييم .
* تحديد ما إذا كان هناك عائد على الاستثمار للمجهود التدريبى .
* تحديد من يمكنهم الاستفادة بهذه البرامج أو الأنشطة التطويرية .
* اختبار مدى وضوح ومصداقية الأسئلة والاستقصاءات والأدوات والأساليب المستخدمة فى النشاط التدريبى .
* تحديد الوحدات أو الشخصيات الأكثر أو الأقل استفادة من البرامج أو النشاط التدريبى .
* تجميع معلومات تفيد فى تخطيط النشاط التدريبى فى المستقبل .
* تحديد مدى ملاءمة هذا البرنامج أو النشاط لأهداف واحتياجات المنشأة .
* بناء قاعدة معلومات أساسية يمكن استخدامها لمعاونة الإدارة فى إتخاذ قرارات مستقبلية .

وفيما يلى استعراض مزيد من التفاصيل لكل غرض :

أ) لتحديد ما إذا كان البرنامج قد حقق أهدافه

كل برنامج تم تصميمه بطريقة صحيحة لابد من أن يكون له أهداف توضع فى شكل مصطلحات مقبولة للجميع ، أى أن تكون قابلة للقياس ، محددة ، مثيرة

للتحدى ...إلخ من أهم أغراض عملية التقييم هو تحديد تحقيق البرنامج لأهدافه أم لا .

ب) تحديد التحسينات التى يتم إدخالها على برامج التدريب

يمكن للتقييم أن يساعد فى تحديد فعالية المكونات المختلفة ببرنامج تنمية الموارد البشرية ، ويعد هذا أكثر الأغراض شيوعًا فى عملية التقييم . تتضمن هذه المكونات ، بيئة التعليم ، محتويات البرنامج ، المساعدات التدريبية ، مكان التدريب ، الجدول الزمنى للبرنامج وحتى المدرب . وتصنع هذه التغيرات اختلافًا فى نشاط تنمية الموارد البشرية وتحتاج إلى التقييم لإدخال تطويرات وتحسينات وتعديلات على البرنامج .

جـ) علاقة التكلفة والعائد للبرنامج

السبب الأكثر انتشاراً لإجراء عملية التقييم هو معرفة إن كان البرنامج يبرر تكاليفه أم لا حيث يقارن هذا الجانب من التقييم بين تكاليف البرنامج ، وفائدته، أو قيمته النهائية .

د) لتحديد من الذى ينبغى اشتراكه فى البرنامج التى ستعقد مستقبلاً

يعمل تقييم المتابعة فى بعض الأحيان ببساطة على تحديد فوائد البرنامج مع إبلاغها إلى المتوقع اشتراكهم فى هذا البرنامج فيما بعد، كما يمكن أيضًا أن يساهم فى تحديد ما إذا كانوا بحاجة أم لا للاشتراك فى هذا البرنامج .

هـ) تحديد المشاركين الذين حققوا أعلى أو أدنى استفادة من البرنامج

حيث يمكن للتقييم أن يحدد من هم المشاركون الذين نجحوا ومن هم الذين أخفقوا فى تطبيق المهارات والمعارف التى تلقوها .

و) تعزيز النقاط الهامة المطروحة للمشاركين

يمكن لتقييم المتابعة أن يعزز المعلومات التى تم تناولها بالبرنامج ، وذلك بمحاولة قياس النتائج التى أحرزها المشاركون ، وهى تذكرهم بما كان عليهم أن ينجزوه أو بما ينبغى إنجازه .

س) تجميع البيانات حيث يساعد فى تسويق البرامج بالمستقبل

فى كثير من الحالات تهتم إدارة تنمية الموارد البشرية أو المؤسسة التى تعقد البرامج والندوات بمعرفة : لماذا يحضر المشاركون بعض البرامج المعينة ؟ ، قد يكون هذا الأمر صحيحًا بالنسبة للمؤسسات الكبيرة حيث يتم طرح العديد من البرامج ، وعادة لا تعرف المؤسسات المتكفلة بالبرامج لماذا تم اختيار أشخاص معينين لحضور برامج معينة؟

ويمكن للتقييم أن يوفر معلومات تساعد فى رسم استراتيجية التسويق للبرامج التى ستعقد مستقبلاً ، ومن الأسئلة التى تم طرحها وكانت متعلقة بالبرنامج :

* لماذا حضرت هذا البرنامج ؟
* من الذى قرر حضورك ؟
* كيف علمت بهذا البرنامج ؟
* هل ستوصى به الآخرين ؟

يمكن لهذه الأسئلة بالإضافة إلى أخرى أن تعطينا بعض التوقعات المثيرة بشأن تحديد وجود المشارك بالبرنامج منذ بادئ الأمر ، ويمكن الحصول على المعلومات بسهولة كجزء من التقييم فى نهاية البرنامج .

ص) تحديد ما إذا كان البرنامج مناسباً

يمكن للقائم بالتقييم فى بعض الأحيان أن يحدد إذا كانت المشكلة الأصلية مشكلة تدريب حقا أم لا . وفى أغلب الأحيان يتم عقد برنامج تدريبى لحل

مشاكل لا يمكن حلها إلا بواسطة التدريب ، إلا أنه قد تكون هناك أسباب أخرى لوجود قصور بالأداء ، قد يكون النظام ، الإجراءات ، سير العمل ، أو الإشراف. هنا يأتى دور التقييم فى إعطاء تصور عما إذا كان التدريب مطلوبًا فعلاً أم لا .

ع) تأسيس قاعدة بيانات لمساعدة الإدارة على اتخاذ القرار :

الموضوع الرئيسى فى معظم التقييمات هو اتخاذ قرار بشأن مستقبل برنامج تنمية الموارد البشرية ، ويمكن استغلال هذه المعلومات بواسطة أفراد مختلفين مهتمين بالبرنامج مثل المدربين وإدارة تنمية الموارد البشرية ، وكذا كبار المسئولين الذين ينبغى عليهم توزيع الموارد البشرية على البرامج التى ستعقد مستقبلاً ، ويمكن لنظام تقييم شامل أن يبنى قاعدة بيانات تساعد فى اتخاذ هذه القرارات .

مستويات التقييم

إن التقييم يزودنا بالمعلومات اللازمة لتكوين قرار عن مردود برنامج تنمية الموارد البشرية ، إن السؤال عما إذا ينبغى تقييمه يعد سؤالاً حاسمًا فى استراتيجية التقييم ويتوقف ذلك على نوعية برنامج تنمية الموارد البشرية والمؤسسة التى ستعقده والأغراض المطلوبة من التقييم والمعلومات المجمعة المستخدمة فى التقييم عادة ما يمكن تقسيمها إلى درجات مختلفة وبعض طرق التقييم تكون أكثر ملاءمة لفئات مختلفة وأنواع المجموعات تختلف قليلاً باختلاف الخبراء العاملين فى مجال تنمية الموارد البشرية .

فيما يلى أربعة نماذج شهيرة لعملية تقييم التدريب :

أولاً : أسلوب كيرك باتريك Kirkpatrick

قد يكون إطار العمل الأكثر شهرة والأوسع انتشاراً لتصنيف مناطق التقييم ، هو إطار Donald Kirkpatrick فقد طور Kirkpatrick فى النموذج الذى اقترحه مفهومًا لهيكل العمل للمساعدة فى تحديد نوعية البيانات التى ينبغى جمعها

وقد تطلبت فكرته أربعة مستويات من التقييم وإجابات لأربعة أسئلة غاية فى الأهمية :

المستوى	الأسئلة
١- رد الفعل	- هل كان المشاركون سعداء بالبرنامج ؟
٢- التعلم	- ماذا تعلم المشاركون من البرنامج ؟
٣- السلوك	- هل غير المشاركون من سلوكهم بناء على ما تعلموه ؟
٤- النتائج	- هل أثر التغيير فى السلوك على المؤسسة بشكل إيجابى ؟

١ - رد الفعل : Reaction

يعرف رد الفعل بفكرة المشاركين عن برنامج معين بما فى ذلك المواد التى درست ، المدربون ، مكان الدراسة ، التسهيلات المتاحة ، طريقة التدريس ، محتويات البرنامج ...إلخ ، ولا يتضمن ذلك قياس مقدار التعلم الذى أحرزوه .

ويعد رد فعل المشاركين عاملاً هامًا فى استمرارية برامج التدريب والردود على نموذج استطلاع ردود الأفعال تساعد فى التصدى للقرارات التى قامت على أساس تعليقات صادرة من مجموعة قليلة جداً من المشاركين ، سواء الراضون عن البرنامج أو الساخطون عليه .

٢- التعلم : Learning

يرتبط هذا المستوى من التقييم بقياس تعلم المبادئ والحقائق والأساليب والمهارات المقدمة بالبرنامج وهو الأكثر صعوبة من قياس ردود الأفعال فلابد أن تكون القياسات موضوعية تحتوى على مؤشرات قابلة للقياس توضح كيفية تفهم المشاركين لمواد البرنامج ومدى استيعابهم له وهى ليست بالضرورة قياسات لكيفية الأداء فى العمل .

وهناك قياسات مختلفة عديدة لأداء التعلم تشتمل على اختبارات الورقة والقلم ومنحنيات التعلم ومهارات التدريب ومحاكاة طبيعة العمل .

٣- السلوك : Behavior

يستخدم اصطلاح السلوك للإشارة إلى قياس كيفية أداء العمل . وكما أن رد الفعل المرضى لا يعنى بالضرورة أن التعلم سوف يحدث ، فإن أعلى إنجاز بالبرنامج لا يؤدى دائمًا إلى تطوير السلوك فى العمل فهناك عوامل عديدة غير البرنامج التدريبى تؤثر على الأداء فى محيط العمل والتقييمات فى هذه الفئة قد تحتوى على :

* مقارنات ما قبل وما بعد البرنامج .
* إشراف من رؤساء المشارك ومرؤسيه والمراقبين .
* مقارنات إحصائية .
* متابعات على المدى البعيد .

٤- النتائج : Results

تستخدم التقييمات عند هذا المستوى للربط بين نتائج البرنامج وتطوير المؤسسة وبعض النتائج التى يمكن فحصها ودراستها تتضمن توفير النفقات ، وتطوير وتحسين المنتج النهائى للمؤسسة ، ورفع كفاءة الجودة .

ويشمل هذا جمع البيانات قبل وبعد البرنامج والقيام بتحليل التطور الحادث وفى هذا التقييم يجب صنع كل ما بوسعنا لعزل المتغيرات الأخرى التى قد تكون هى السبب فى ذلك التطور والتحسين .

ثانيًا : أسلوب باركر Parker

وهناك طريقة أخرى اقترحها Treadway Parker لتصنيف أنواع التقييم طبقًا للمعلومات المجمعة . وكما الوضع مع نموذج Kirkpatrick قام Parker بتقسيم

ودراسات تقييم المعلومات إلى أربع مجموعات .

* أداء العمل Job performance
* أداء المجموعة Group performance
* رضا المشارك Participant Satisfaction
* كمية المعرفة التى اكتسبها المشارك Participant Knowledge Gained

وبالرغم من تشابه هذا الأسلوب مع أسلوب Kirkpatrick فإن هناك بعض الاختلافات فى هذه التصنيفات كما نسردها على النحو التالى :

١ - أداء العمل :

هو تقييم مدى تقدم الأشخاص فى العمل ، وتحديد مدى مساهمة البرنامج فى تطور أداء العمل ويأتى التقييم من القياسات الموضوعية لأداء العمل بما فى ذلك ناتج العمل، نوعيته ، التوقيت ، وتوفير النفقات ، بالإضافة إلى التغيرات القابلة للملاحظة فى السلوك بموقع العمل والتى تشير إلى حدوث تحسن بالأداء .

٢- أداء المجموعة

يحدد هذا النوع من التقييم تأثير البرنامج على مجموعة ما يعمل المشاركون من خلالها أو التأثير المحتمل للبرنامج على المؤسسة ككل . وهذه منطقة يصعب تقييمها نظراً لتأثير عوامل عديدة أخرى غير التدريب على أداء مجموعة العمل.

تتضمن أنواع بيانات التدريب قياسات أداء المجموعة للإنتاجية الكلية ، مثل: الإنتاج ، معدلات الأخطاء ، التكاليف ، التغيب عن العمل ... إلخ .

وبالنسبة لهذا التقييم يفضل جمع بيانات ما قبل وما بعد لمقارنة التطورات التى طرأت ومحاولة عزل تأثير المتغيرات الأخرى على قدر الإمكان .

٣- رضاء المشاركين :

يحدد هذا النوع من التقييم مدى رضا المشاركين عن البرنامج . ويشمل ذلك محتويات البرنامج ، طرق التدريب ، ووجهة نظرهم تجاه ما تعلموه . وعادة ما تستخدم استمارات استطلاع الرأى التى توزع فى نهاية الدورة التدريبية ، وأيضًا المقابلات التى تجرى مع المشاركين لتجميع معلومات عن مدى رضائهم عن البرنامج .

٤- المعارف التى حصل عليها المشاركون :

يقرر هذا النوع من التقييم نوعية الحقائق والأساليب أو المهارات التى استوعبها المشاركون . وفى هذا التقييم يكون من الأفضل أحيانًا إجراء اختبارات للمعلومات قبل وبعد الدورة لقياس مقدار المعارف والمعلومات التى تم اكتسابها.

وإذا كان هدف الدورة اكتساب مهارة معينة ، فمن المفيد للمشاركين التدرب عليها ومحاكاتها لمعرفة مقدار ما اكتسبوه وطبقًا لأسلوب Parker ، فإن معظم دراسات التقييم تركز على الصنفين الأخيرين وهما رضا المشاركين والمعارف التى حصلوا عليها وقليلاً ما تندرج هذه الدراسات تحت أداء العمل أو أداء المجموعة.

والخلاصة : هى أن برنامج تنمية الموارد البشرية يتم تقييمه على أساس المشاركين الذين تم تدريبهم وردود أفعالهم الشخصية تجاه البرنامج ، ومقدار المعلومات الجديدة التى تم استيعابها فضلاً عن تطبيق مواد البرنامج .

ثالثًا : أسلوب شركة بيل The Bell System

تم تطوير أسلوب مختلف قليلاً كنتيجة دراسة قام بها كل من شركة The Bell System & AT & T و Mary Jo Kulp & Stephanie Jackson وتم تقديم المستويات التالية لنتائج البرنامج :

* مخرجات ردود الأفعال Reaction Outcomes

* مخرجات الإمكانيات Capaility Outcomes
* مخرجات التطبيق Application Outcomes
* مخرجات القيمة Worth Outcomes

١ - محصلات ردود الأفعال :

يمثل هذا آراء المشاركين فى البرنامج ككل ، أو فى محتوياته التفصيلية ، مثل : مدة البرنامج ، المواد الدراسية ، طرق التدريس أو الأنشطة . وباختصار ، مدى قبولهم للبرنامج ككل ؟

٢- محصلات الإمكانيات :

يشمل ذلك ماذا يتوقع أن يعرفه المشاركون أو يعتقدونه أو يفعلونه أو ينتجونه فى نهاية البرنامج .

٣- محصلات التطبيق :

يتضمن ماذا يعرفه المشاركون أو يعتقدونه أو يفعلونه أو ينتجونه فى البيئة الطبيعية الواقعية التى من أجلها أعد لهم البرنامج .

٤- محصلات القيمة :

تعد هذه أكثر النتائج أهمية لأنها توضح قيمة التدريب بالنسبة لتكاليفه . ويمثل هذا الناتج إلى أى مدى استفادت المؤسسة من التدريب ، آخذين فى الاعتبار الأحوال والوقت والجهد والموارد المستثمرة .

المستويان الأولان يمثلان الأهداف الفورية للتدريب ، أما المستويان الآخران فهما يمثلان النتائج على المدى البعيد .

أسلوب كيرو CIRO

هناك أسلوب عام رابع لتصنيف أنواع التقييم اقترحه كل من Peter Warr,

Michael ، Bird & Neil Rackham وهو أسلوب فريد للتصنيف وكما الوضع مع الأساليب الثلاثة السابقة ، يوجد أربعة أصناف رئيسية لتقييم الدراسات وهى تشكل الحروف : CIRO

١- تقييم السياق Context Evaluation

٢- تقييم المدخلات Input Evaluation

٣- تقييم ردود الأفعال Reaction Evaluation

٤- تقييم النتائج Outcome Evaluation

ا - تقييم السياق Context Evaluation

يتضمن هذا الحصول على واستخدام معلومات عن الوضع العملى «البيئة المحيطة» لتقرير النواحى التدريبية المطلوب . ويقرر التقييم ما إذا كانت هناك حاجة للتدريب ، وفى أثناء هذه المرحلة يتم تقييم ثلاثة أنواع من الأهداف :

الأهداف النهائية : وهى أوجه القصور المعينة بالمؤسسة التى سيتغلب عليها أو يحد منها البرنامج .

الأهداف المتوسطة : وهى التغيرات فى سلوك الموظفين فى العمل اللازم لتحقيق الأهداف النهائية .

الأهدف الفورية : وهى المعارف الجديدة والمهارات أو وجهات النظر التى ينبغى للعاملين أن يكتسبوها لتغيير سلوكهم حسب المطلوب ، للوصول إلى الأهداف المتوسطة.

وهذه المستويات الثلاثة من الأهداف ليست دائمًا على قدم المساواة فى الأهمية . فباختصار نجد أن تقييم البيئة المحيطة يتكون من تجميع المعلومات عن القصور فى الأداء ، ثم تقدير أهمية هذه المعلومات لتحديد متطلبات تنمية

الموارد البشرية حيث يتم تصنيف هذه الأهداف إلى ثلاثة مستويات على أساس هذه النتائج .

٢- تقييم المدخلات Input Evaluation

يتكون تقييم المدخلات من الحصول على واستخدام معلومات عن موارد التدريب الممكنة للخيار بين المدخلات البديلة إلى برنامج تنمية الموارد البشرية ويتضمن هذا النوع من التقييم تحليل الموارد المتاحة وتحديد إمكانية نشرها حتى تكون أمامنا فرصة كبيرة لإحراز الأهداف المطلوبة وقد تحد بعض العوامل ، مثل: الميزانية ومتطلبات الأداء من الخيارات المتاحة .

ومن الأسئلة التى ترتبط بهذا التقييم :

* ما هى المميزات المرتبطة بالطرق المختلفة للتدريب ؟
* هل من المفيد للمؤسسات الخارجية أن تلعب دوراً فعالاً فى تنفيذ البرنامج؟
* هل من المفروض تطوير البرنامج مع الموارد الداخلية ؟
* هل ينبغى للمؤسسات الشريكة أن تشترك فى البرنامج ؟
* ما هى النتائج التى تم إحرازها عند تنفيذ برنامج مماثل فى الماضى ؟

وعلى هذا ، يشير التقييم إلى عملية جمع الأدلة واستخدامها لتقرير نوعية برامج التدريب التى سيتم تنفيذها .

٣- تقييم ردود الأفعال Reaction Evaluation

يشمل ذلك الحصول على واستخدام معلومات عن ردود أفعال المشاركين لتطوير عملية تنمية الموارد البشرية . كما يقوم بعض المدربين بعمل محاولة لاكتشاف آراء المشاركين فى البرنامج فى نهاية الدورة ، وفى تقييمات المتابعة .

والصفة المميزة لهذا النوع من التقييم هى أنه يعتمد على تقارير المشاركين الذاتية. وليس هناك شك أن آراء المشاركين يمكن أن تكون مساعدة ومفيدة جداً إذا تم تجميعها بأسلوب منظم .

٤- تقييم النتائج Outcome Evaluation

ويشمل ذلك الحصول على واستخدام معلومات عن النتائج «مخرجات» التدريب لتطوير البرامج المستقبلية وهذا أهم جزء فى عملية التقييم .

وإذا ما أردنا الاستفادة من تقييم المخرجات فلابد من الإعداد الجيد قبل بدء البرنامج التدريبى **وهناك أربع مراحل تشكل تقييم المخرجات :**

* تحديد أهداف الاتجاه .
* اختيار أو تكوين بعض القياسات لهذه الأهداف .
* عمل القياسات فى الوقت المناسب .
* تقدير النتائج واستخدامها لتطوير البرامج التالية .

لتحديد نتائج التدريب ، من المفيد أن نفكر على أساس التسلسل الهرمى لنتائج التدريب الذى يتطابق مع المستويات الثلاثة للأهداف التى تم مناقشتها فيما قبل ، وهى النتائج الفورية والمتوسطة والنهائية .

ويعمل برنامج تنمية الموارد البشرية الناجح على إحداث بعض التغيرات فى المشارك نفسه ، وهذه هى النتيجة الفورية ، حيث ينعكس التدريب فى شكل تبادلات أو تغييرات فى المعرفة ، والمهارات ، ووجهات النظر .

وبالرغم من تداخل هذه الصفات وارتباطها ببعض ، فمن المفيد عادة أن نعتبرها وحدات منفصلة للوصول إلى تحليل سليم .

يمكن قياس مقادير المعرفة والمهارة ووجهة النظر بمجرد انتهاء الدورة التدريبية وقبل أن يغادر المشارك مكان البرنامج .

وبرامج تنمية الموارد البشرية لا يتم عقدها أساسًا لأجل أن نتعلم شيئًا ، فالاهتمام الأول هنا هو إحداث تغيير إيجابى داخل المشارك نفسه أو الوصول إلى نتائج متوسطة، ويشمل ذلك تغيير السلوك فى موقع العمل والذى بدونه لن يكون هناك تغيير فى أداء العمل . والتغيير فى المعرفة والمهارات أو وجهة النظر لا يعنى بالضرورة ضمان تغير أداء العمل ، فهناك أمثلة عديدة على فشل تنفيذ برامج تنمية الموارد البشرية فى محيط العمل - ولضمان النجاح ، لابد من عمل هذه التغييرات فى محيط العمل لضمان تغير السلوك فى العمل والتغييرات فى محيط العمل هى أساسًا مسئولية الإدارة المتسلسلة . إذا حدث تغيير فى أداء المشاركين فى العمل فسوف تتأثر المؤسسة بذلك بطريقة ما . والتأثير على المؤسسة هى النتيجة الأساسية الجوهرية لأى برنامج تنمية للموارد البشرية .

وهناك طرق متعددة لمتابعة وتقييم المتدرب أثناء فترة التدريب يمكن استخدام طريقة واحدة منها أو أكثر ، وأهم هذه الطرق ما يلى :

الاختبارات الشفوية Oral Tests : على هيئة أسئلة شفوية توجه للمتدربين بهدف التعرف على مدى ما إكتسبه المتدرب من معلومات ومهارات وخبرات عملية تفيده فى عمله كمعلم .

الاختبارات التحريرية Written Tests : على هيئة أسئلة يجيب عنها المتدربون كتابة ، وتهدف إلى قياس مدى ما إكتسبوه من خبرات ومهارات يستطيعون تطبيقها عند العودة إلى مدارسهم .

استمارات إستطلاع الرأى Questionnaires : وتحتوى على عدة أسئلة غير مباشرة توضح الإجابة عليها مدى إستفادة المتدرب من حضور البرنامج التدريبى.

التقارير Reports : حيث يعد كل متدرب تقريراً يدون فيه أهم محتويات البرنامج، وأهميتها بالنسبة له كمعلم ، وكيف يستفيد منها أو من بعضها .

البحوث Researches : حيث يعد كل متدرب بحثًا نظريًا أو تطبيقيًا فى بعض النواحى التربوية ذات الصلة بالبرنامج ، وتستخدم طريقة البحوث فى التقييم عادة فى البرامج الطويلة .

الملاحظة Observation : حيث يقوم أخصائى التقييم بملاحظة المتدربين أثناء حضورهم البرنامج التدريبى ، ويدون فى إستمارة الملاحظة كل ما يتعلق بسلوك المتدرب ومدى انتظامه فى البرنامج ، ومدى تفاعله مع عناصر البرنامج ، ومعدل ما يحرزه من تقدم فى السلوك واكتساب الخبرات التى تفيده فى عمله كمربى .

الدروس العملية Demonstrations : حيث يقوم كل متدرب بتدريس أحد الدروس المقررة على تلاميذه أو جزء من الدرس أمام زملائه وتحت إشراف المدرب، للوقوف على مدى ما أحرزه المعلم من تحسن فى طرق التدريس .

الاستمارة المزدوجة : وهى عبارة عن إستمارة اختبار يجرى للمتدربين فى أول أيام البرنامج التدريبى بهدف الوقوف على مستوى المتدربين قبل التدريب ، ويجرى نفس الإختبار بنفس الأسئلة لنفس المتدربين بعد إنتهاء التدريب ، مما يتيح الفرصة للوقوف على ما أحرزه المتدرب من تقدم بفعل التدريب .

٣- متابعة وتقييم المتدرب فى المدرسة بعد التدريب :

وتهدف هذه العملية إلى التأكد من مدى إنتقال أثر التدريب ، ومدى فاعليته فى الإرتفاع بمستوى أداء المعلم بعد عودته لمدرسته ويتم التقييم أمام رؤسائه ، فيتضح لإدارة المدرسة مدى جدوى التدريب فى هذه المرحلة التعليمية بوجه عام وبالنسبة للمدرسة بوجه خاص ، كما يعتبر تقييم المتدرب فى هذه المرحلة فرصة لتقويم البرنامج التدريبى نفسه للوقوف على نواحى القصور لمعالجتها فى البرامج المستقبلية .

ويمكن استخدام طريقتين لمتابعة وتقييم المتدرب فى المدرسة بعد إنتهاء فترة التدريب ، ومن الممكن استخدام أحدهما أو كلاهما :

١ - المتابعة المكتبية :

ويقوم بها الرؤساء المباشرون للمعلم كالمدرس الأول أو موجه المادة ، حيث يقوم المتابع بكتابة تقرير عن المتدرب يبرز فيه مدى تقدمه فى أداء عمله كمعلم ، وفى سلوكه كمربى - بعد التدريب - وهذا النوع من المتابعة سهل وعملى لأنه إمتداد لعمل الرؤساء المباشرين الذين يقومون بعملية المتابعة والتقييم فى أماكنهم الطبيعية .

٢- المتابعة الميدانية :

ويقوم بها أخصائيو التقييم من قبل الجهة المشرفة على التدريب لمتابعة المتدرب وتقييمه فى موقع العمل للوقوف على مدى ما أحرزه من تقدم وتطور بفعل التدريب ، ونظراً لصعوبة توفير العدد المطلوب من أخصائى التقييم ، يكتفى بمتابعة عينات من المتدربين ، أملا فى تحسين مستوى البرامج التدريبية التالية ، ويستخدم أخصائيو التدريب إستمارات تقييم سبق إعدادها لهذا الغرض.

وأخيراً يتضح أنه يلزم لتحقيق تنمية الموارد البشرية ضرورة الانتقال من التدريب بالنشاط إلى التدريب بالنتائج وذلك للأسباب الآتية :

١- الاتجاه العام لتقييم كل شيء ، حيث أن الأفراد فى كل مجالات العمل يميلون لتقييم وقياس الآثار الناتجة عن أنشطتهم ، كما أن أغلب المنظمات تريد أن تعرف ما هو التأثير الذى تحدثه إدارتهم وبرامجهم وخدماتهم لدى عملائهم .

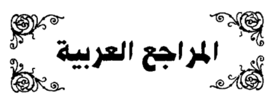
٢- ارتفاع الحس الاقتصادى : أدى نقص التمويل وقلة الموارد إلى تقيد حرية إدارة تنمية الموارد البشرية وزاد من الحاح الإدارة ورغبتها فى معرفة أساليب ومعايير قياس نتائج عمل هذه الإدارة ومقارنتها بغيرها .

٣- صعوبة الحصول على الاعتمادات اللازمة للتدريب وتنمية الموارد البشرية، مما يتطلب معه تأكيد نجاح البرامج السابقة من خلال التقييم بقياس الجودة حتى يكون دافعًا للحصول على اعتمادات إضافية فى المستقبل .

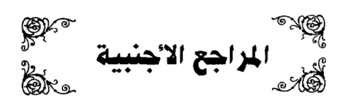
٤- تزايد الضغط من الإدارة العليا لمزيد من المشاركة فى إدارة تنمية الموارد البشرية فى ضوء تغيير هيكل العمالة وانتشار تكنولوچيا الإنتاج فالعصر القادم عصر العلم والتدريب المستمر .

٥- تزايد الاتجاه لاستخدام أسلوب إدارة الجودة فى التقييم لتحسين الأداء ونوعية المنتج التدريبى أو التعليمى .

مراجع الفصل السادس :



١- عبد الرحمن توفيق (١٩٩٧) تقييم التدريب ج.ع .



1- European Rescorch Associates (1988) : The training needs of staff in the community's higher education Luxembourg : office for official publications of the European) .

2- Jan Van den Akker (1999) Design approaches and tool in education and Training . (Boston : Klu) .

3- Rob Halsall (1996) Education and Training 14-19 chaos or coherence ? (Lonon : D.Fulton) .

4- Unesco (1988) : Cost- effectiveness of training modalities in population education . (Bangkok : Unesco P.R.O) .

5- USAIS (1996) "Strategic Training" (Washington, D.C. : USAID) .



الفصل السابع

التخطيط لتعزيز دور المعلم فى عالم متغير

مقدمة :

يزخر التراث التربوى بكم هائل من الأدبيات المتنوعة عن المعلم: دوره ومكانته وموقعه فى النظام التربوى وأثره فى تفعيل العملية التعليمية أو ترديها.

ولقد أكدت الأدبيات على إختلاف توجيهاتها أن المعلم هو العنصر الحاسم فى تقرير شكل العملية التربوية ومضمونها ومدى فاعليتها.

والمعلم العربى ليس إستثناء من هذه التعميمات وتلك المقولات عن المعلم ومكانته ودوره الطليعى فى عملية الإنماء التربوى والتعليمى فى مجتمعه الذى أصبح من الحقائق والشواهد المعاصرة، ورغم أن ظروف القيام بهذا الدور والوضعيات التى يُمارس فى ظلها لم تكن دوماً ملائمة، فمع الضغوط الاجتماعية والاقتصادية المحيطة بالمعلم، ومع النظم التعليمية المتخمة بالمشكلات انحصر هذا الدور الطبيعى للمعلم.

وسنحاول فى هذا الفصل إستشراف التغييرات المتوقع أن يشهدها العالم عامة ومنطقتنا العربية خاصة فى بدايات القرن الحادى والعشرين، ومتطلبات التغير فى دور المعلم لمواجهة تحديات القرن القادم، بالإضافه لإستعراض دور كليات ومعاهد إعداد المعلمين فى ضوء هذه التغيرات والمتطلبات.

الوطن العربى الواقع والتغييرات والمتطلبات :

(١) دول هذا الوطن مستهدفه بواسطة العديد من القوى الدولية والإقليمية بقصد الهيمنة على مقدراتها السياسية والإقتصادية والثقافية. وما محاولات العنف والتخريب التى تتعرض لها بعض دوله إلا دلالات على هذا الإستهداف من القوى الخارجية، بقصد أن تُفتت هذه المحاولات من عضد دول المنطقة وتعطل مشروعاتها التنمويه الموحدة من خلال صيغة مجلس التعاون لدول الخليج او دول الإتحاد المغاربى على سبيل المثال، بالاضافة لإثارة النزعات الحدودية بين دول هذا التجمع التى تعمل كالسوس الذى ينخر فى عظام هذا الكيان مما يمنع تلاحم وتضافر قواها وتحقيق إنطلاقتها القوية للمشاركة فى صنع التقدم والإستقرار فى عالم الغد.

(٢) تشهد الكثير من مناطق العالم ودوله ومنها المنطقة العربية العديد من الأزمات الاقتصادية والاجتماعية خاصة الأقطار العربيه مزدحمة السكان قليلة الموارد مصر والسودان والجزائر، وقد تكون هذه الأزمات أمر طبيعى أو مختلق بقصد ضمان بقاء هذه الدول معتمدة على الدول الكبرى أوالمؤسسات الدولية كالبنك الدولى وصندوق النقد الدولى بحثا عن الحلول لمشكلاتها مما يكرس المزيد من التبعية والهيمنة الأجنبية. وبما لا يوجد طريقاً آخر أمام دول هذه المنطقة إلا الإنضمام لمنظومة الدول الشرق اوسطية كمؤسسة اقتصادية تتولى التعامل مع التكتلات الاقتصادية العالمية كبديل للتعامل الفردى لدول هذه المنطقة أو تعاملها مجتمعه من خلال إطار جامعة الدول العربية مع هذه التكتلات الدولية.

(٣) يشهد العالم ودول منطقتنا كجزء منه إنفتاحاً اعلامياً وثقافياً وحضارياً عالمياً، حيث أن تقدم وسائل الإتصال السريعة والآنيه تعبر الحدود بلا قيود الآن من خلال شبكات الأنترنت برسائلها ومضامينها المختلفة الإيجابية

والسلبية، كما أن وسائل الرقابة التقليدية أصبحت بدائية عديمة الكفاءة وقليلة الفاعلية فى منع أو تحصين الفرد والمجتمع ضد إستقبال محتويات الرسائل الإعلامية والثقافية الوافدة من مجتمعات وثقافات آخرى. إن التحصين الحقيقى لمواجهة هذا التدفق الإعلامى الثقافى الوافد يعتمد على وعى الفرد والمجتمع وقدرتهما على الفرز النقدى، ولذلك يتعاظم دور المؤسسة التربوية فى مجتمعنا وبالتالى دور أهم عناصرها وهو المعلم حتى نحافظ على هوية مجتمعاتنا ونحفظها من المسخ أو الذوبان دون أن تتحول مجتمعاتنا إلى متحف تراثى منغلق وجامد بل معامل تستقبل وتفرز وتبتكر عناصر ملائمة لمقومات ثقافتنا.

(٤) التحول الديمقراطى الذى لم يعد مجرد إستجابة لمطالب فئات وطبقات جديدة ترغب فى المشاركة السياسية وصنع القرار فحسب، ولكن هذا التحول أصبح شرطاً لتكريس ثورة الإتصالات وأستخدام الأجهزة الحديثة وثورة التكتلات الاقتصادية غير التطوعية التى تتطلب جميعها مشاركة العقول البشرية بقوتها الكاملة فى ظل هامش من حرية العقل فى الإبداع والإبتكار.

(٥) إن الأقوياء فى عالم الغد والقرن الحادى والعشرين ليسوا هم مَنْ يملكون قوى التدمير ولكن هم مَنْ يمكلون قوة اقتصادية وتكنولوجية للإنتاج والبناء وأمامنا أمثله: اليابان.... والنمور الاسيوية فهم لا يملكون أسلحة نووية أو أى قوى تدميرية ولكن يملكون اقتصاداً قوياً وإبداعاً تكنولوجيا مكنهم من أن يصبحوا اليوم فى عداد أقوياء العالم وينالون إحتراماً وحساباً دولياً لا يستهان به.

والآن أين دور المعلم فى ظل هذه التوقعات؟ لقد فرضت التغيرات السابقة تغيراً فى دور المعلم بإعتباره كما ردد رواد التربية الاوائل حجر الزاوية فى البناء التعليمى، فلم يعد الدور محصوراً فى نقل التراث الثقافى والمحافظة

عليه - بإعتبار المعلم وسيط لنقل المعرفة - لقد ظهرت الحاجه لأدوار جديدة للمعلم مثل دوره كموجه لتلاميذه، دوره بإعتباره موجهاً لثقافة مجتمعه، دوره بإعتباره إدارياً أو مسئولاً عن إتخاذ القرار التعليمى، فقد فرضت التغيرات والتحولات التى يشهدها عالمنا على المعلم الاضطلاع بالأدوار التالية:

أدوار المعلم قديما وحديثاً:

فى ضوء التطورات والنظريات العلمية والأفكار الإجتماعيه التى نقلت المجتمع الإنسانى الى أهم عصر من عضور الثورات العلمية والتكنولوچيه المتتابعة والتى يعجز الإنسان عن ملاحقتها، تبرز لنا تساؤلات عن دور المعلم الجديد فى ضوء كل تلك التطورات وما المطلوب منه ممارسته الآن ومستقبلاً؟ وماهى الأدوار التى كان يمارسها المعلم سابقًا؟ من المعروف أن المعلم إنحصر دوره سابقًا فى (مكتب التربيه العربى لدول الخليج، ١٩٨٨ :١٣٥):

(١) نقل المعلومات من مصادر محددة إلى الطلبة، حيث أصبح هو نفسه مصدراً يكاد يكون وحيداً للمعلومات، وبهذا فهو أقرب مايكون إلى (مخزن للمعلومات).

(٢) تلقين المعلومات للطلبة، والتأكد من حفظهم لها، وتوجيه الطلبة إلى المحافظة على القيم وأنماط السلوك المتوارثة.

(٣) إكساب الطلبة مهارات محددة فى القراءة والكتابة والحساب وغيرها، مما يقتضيه المنهج. ويتبع ذلك إستخدام وسائل محددة تقوم أساسًا، على حشو الذهن والإنضباط الشديد، وفرض حفظ المعلومات المقدمة كنصوص لاتقبل المناقشة والجدل، وإعتبار المعلم محور العملية التربوية، والإهتمام بالجوانب النظرية دون العملية.

أمـا بالنسبـة للأدوار الجـديدة والحـديثـة المطلوب أداؤها من قـبل المعلم، فـهى منبثقة، أساسًا، من الأهداف الموكول الى التربية تحقيقها، حيث أصبح دور التربية الأساسى، تلبية إحتياجات المجتمع من القوى العاملة، لجميع الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والتقنية، بما فـيها من خبرات ومهارات وإتجاهات ومعلومـات، فضلاً عن تلبية حاجات الإنسان المتزايدة من غذاء وصحة وبناء وترفيه إضافة الى غرس القيم والفضائل الأخلاقيـة والدينية فيه. لاشك أننا لانستطيع أن نطالب التربيـة بتحقـيق كل هذا وأكثر منه، مالم نتجه الى التربيـة نفسها، فنجددها ونطورها بعناصرها وبنيتها ومناهجها ووسائلها.

وإذا كان المعلم هو قائد العملية ومـهندسهـا ومديرها، فـلابد أن تحدد أدواره بشكل علمى وعملى، دون أن يكون هذا التحديد نوعًا من التغيير الجزئى المنعزل عن بقـية عناصر العـملية التعليمية، والعوامل المجتمعيـه الأخرى. ومن هذا المنطلق، يتفق أغلب الباحثين والمربين على جملة من الأدوار الجديدة المطلوب أداؤها من قبل المعلم، ويمكن تلخيصها فى الآتى:

(١) أن المعلم مسؤول عن تشكيل تفكير الطلاب وتعويدهم على التفكير العلمى والمنطقى وشروطه وقواعده، وليس عن تلقينهم المعلومات وحفظها بشكل آلى، ينبغى عليه أن يرشدهم الى كيفية الحصول على المعلومات.

(٢) المعلم مرشد وموجه لطلابه علميًا ونفسيًا وإجتماعيًا وسلوكيًا، وهو أداة للتجديد والتغيير.

(٣) المعلم رائد إجتماعى وعنصر تغيير فى المجتمع، وحلقة إتصال بين المدرسة والبيئـة، وهو الذى يجسد قيم المجتمع، ويؤدى أنماط السلوك المرغوبة والصحيحة أمام طلابه، بإعتباره قدوة لهم.

(٤) المعلم منظم للنشاطات التربوية اللاصفية، وعضو عامل فى جمعيته، وعنصر إيجابى فى المحافظة على كرامة مهنته، وإعلاء سمعتها، وفى العمل للمحافظة على حقوق زملائه، وأدائهم لواجباتهم.

(٥) المعلم عضو منفذ للسياسة التربوية للدولة، ومدير لعملية التدريس داخل الصف بإعتباره منفذاً للمنهج، ومرشداً، ومجربًا للمعلومات، ومستخلصًا للمهارات الجديدة.

(٦) المعلم عنصر تعاونى مع زملائه، ومع العاملين فى مدرسته، وهو شريك فى إدارة المدرسة وتنظيمها ورفع سمعتها، وشريك لأولياء الأمور فى تربية أولادهم، بإعتباره غارسًا للقيم والإتجاهات والميول الإيجابية.

(٧) المعلم مسؤل عن تنمية ثقافته المهنية والعملية والإجتماعية، بحيث يعتبر ذلك إحدى واجباته الرئيسية، ومسؤلياته المهمة، آزاء تلاميذه.

(٨) المعلم ذو دور هام فى توطيد التعاون مع المؤسسات المجتمعية الأخرى، التربويه والإجتماعية وخاصة فى مجال إعداد البحوث والدراسات والمشاريع التربوية وتربية الجيل الجديد.

(٩) للمعلم دوره فى دراسة الأهداف وتقويم المناهج والوسائل، وحسن أداء كل ذلك بالتعاون مع الجهات التربوية المسؤولة.

فى الوقت الذى نعدد فيه بعض الأدوار الأساسية التى ينبغى للمعلم ممارستها، فلابد من الإشارة الى أن هناك أدواراً أخرى، قد تكون أساسية أو فرعية، توكل للمعلم، وقد تختلف من حيث حجمها وأهميتها وطبيعتها، تبعًا لفلسفة الدولة وسياستها التربوية، ومطالب مجتمعاتها ومن الناحية الأخرى فإن هؤلاء المعلمين لايستطيعون أن يؤدوا أدوارهم هذه بمعزل عن باقى المؤثرات الإجتماعية الأخرى، أو على أساس أنهم الأفراد الوحيدون ذو التأثير فيهم (فى الطلاب)، ومن هنا فإن

عليهم أن يشجعوا طلابهم على أن يصبحوا موجهين ذاتيًا، وعلى أن يتصرفوا بإعتبارهم كباراً ناضجين.

الوظائف المتوقعه للمعلم العربى مستقبلاً :

(١) المعلم كملاحظ سيكلوجي وهذا يتطلب اهتمام برامج إعداده بتزويده بالمعرفة السيكولوجية التى تمكنه من التشخيص السيكولوجى لمشكلات التلاميذ مثل مشكلات النشاط الزائد وتشتت الإنتباه.

(٢) المعلم كإخصائى تكنولوجى فى عالم تقنيات التربية الحديثة، وهذا يتطلب أن يتضمن برنامج إعداده التدريب على إستخدام الأساليب التكنولوجيه الحديثة فى التدريس وتكنولوجيا المعلومات.

(٣) المعلم كمربى يعمل على تنمية كل جوانب الشخصية عقلاً ونفسًا وجسما وهذا يتطلب أن يتضمن برنامج إعداده قبل الخدمة كل مايختص بأمور التغذية والتربية البدنية والتربية الموسيقية والتربية الدينية والتاريخية والإنسانية والفلسفية والإجتماعية.

(٤) المعلم كمصلح إجتماعى يعمل على إدماج الفرد فى مجتمع الكبار وتكيفه لمواجهة التغير وهذا لا يتأتى إلا إذا تضمن برنامج اعداده أساليب التنشئة الإجتماعية وثقافة وطبيعة المجتمع الذى يعد للتدريس فيه من حيث نظمه ومقوماته وقيمه.

(٥) المعلم كمرشد حرفى أو مهنى يعمل على إكساب طلابه مهارات يدوية وتكنولوجية مع الإتجاهات التى تفيد فى تأصيل قيم العمل والإنتاج.

(٦) المعلم كإخصائى علمى فى مجال تخصصه وهذا يتطلب إعداداً أكاديمياً وعلمياً متعمقاً فى مجال التخصص فى ظل تقدم علمى سريع وتغير فى مجال المعرفة العلمية المتخصصة فى شتى المجالات.

واقع إعداد المعلم، عربيًا وخليجيًا :

يمكن القول أن بدايات إعداد المعلم، عربيًا أو خليجيًا فى العصر الحديث تعود الى مطلع هذا القرن، وخاصة بعد إنحسار السيطرة العثمانيه، وتحرر الكثير من الدول العربية من السيطرة الأجنبيه، التى تركت آثارها على النظام التربوى العربى، ونظام إعداد المعلمين نظام فرعى منه، وقد سعت الدول العربية ودول الخليج العربى كل حسب ظروفها وإمكاناتها إلى تطوير العملية التربوية، بما فيها إعداد المعلمين لمراحل التعليم كافة. (مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٨٨ : ٨-١٣)

وحققت بعضها خطوات واسعة فى هذا المجال، الا أن مابذل من جهد أولى ومن إهتمام بمسألة إعداد المعلمين، لم يكن بالمستوى المطلوب، ولايلبى الطموحات المشروعة للأمة العربية، وحاجاتها المستقبلية، إذ أن الكثير من هذه الأنظمة والبرامج الفرعية لإعداد المعلمين، قد أتت مسايرة للواقع والضرورة، حيث لجأت بعض الدول الى سد إحتياجاتها الآنية من معلمين يحملون عبء التعليم التقليدى، وبأعداد محدودة، وبمستوى متواضع. ولقد أشارت بعض الدراسات الى مشكلات إعداد المعلم، المتمثلة فى إختلاف مستويات الإعداد، والإهتمام بالكم على حساب النوع، وغياب الفلسفة التربوية الموحدة لإعداد المعلم، فضلاً عن ضعف الرغبة فى الإقبال على مهنة التعليم، والتسرب منها، والمركز الإجتماعى المتدنى له، والظروف المادية التى يعيشها.

وعلى مستوى دول الخليج العربى يلاحظ أن جهوداً كبيرة تبذل فى هذا الميدان سواء أكانت فى الجوانب النظرية أم العملية. حيث كانت مسألة إعداد المعلم، وتدريبه، وتوفير الظروف المناسبة لعمله، موضع إهتمام كبير قطريًا، وعلى مستوى المنطقة. ومع ذلك فإن واقع إعداد المعلمين فى دول الخليج العربى،

لايختلف كثيراً عن واقعه فى الوطن العربى بشكل عام إلا فى بعض الخصوصيات المحدودة، والنابعة من طبيعة المنطقة وموقعها الإجتماعى والإقتصادى. كما يلاحظ أن عملية إعداد المعلمين قد تطورت فى اطار تطور العملية التربوية كلها.

والمتتبع لمراحل تطور نظام ومؤسسات إعداد المعلمين فى الخليج العربى، يجد أنها قد إتخذت لها مسارات معينة، قد تختلف بين هذا القطر وذاك، حجمًا ونمواً، إلا أنها تتفق فى خطوطها العامة وهى:

(١) تطور نظام إعداد المعلمين، فيما يتصل بفترة الإعداد، من بضعة أشهر الى سنة، وسنتين، وثلاث، وأربع، وخمس حاليًا.

(٢) تطور المصدر الذى يمد موسسات الإعداد بالقوى البشرية، من خريجى المرحلة الإبتدائية، إلى خريجى المرحلة المتوسطة (الإعدادية) فالمرحلة الثانوية.

(٣) تطورت مناهج الإعداد ووسائله بشكل عام بصورة تدريجية.

(٤) تطورت أبنية مؤسسات إعداد المعلمين، من معاهد ودور معلمين وكليات، كما تطورت مستلزماتها ومرافقها.

(٥) تطورت مستويات معلمى المرحلة الإبتدئية حيث أصبح يشترط فى بعض الدول أن يكونوا من حملة الشهادات الجامعية العالية.

(٦) ظهرت محاولات تطويرية فى بنية نظام الإعداد فى بعض الدول، كإعداد معلمى المرحلة الابتدائية وإعداد معلم الفصل فى إطار كليات التربية، فى البحرين وكلية التربية الإساسية فى الكويت، وانشاء الكليات المتوسطة ومراكز العلوم والرياضيات لإعداد المعلمين فى المملكة العربية السعودية، وإعداد معلم المرحلة الإبتدائية لخمس سنوات بعد الدراسة الإعدادية فى

الجمهورية العراقية، والإتجاه النسبى فى معاهد المعلمين نحو التخصص فى مؤسسات إعداد المعلمين فى بعض دول الخليج العربى.

وهذه المسارات، بلاشك، تمثل إتجاهًا إيجابيًا، يتناسب مع نمو النظام التربوى، ويتناسب مع قدرات هذه الدول وتطورها، حيث سعت دول الخليج العربى، بكل قوة من أجل نشر التعليم بمختلف مراحله وخطت فى هذا المجال خطوات كبيرة، حتى حقق بعضها إلزامية التعليم ومحو أميته، وأنجزت دول أخرى تعميمه، واستعان أغلبها فى هذا الشأن بخبرات بعض الدول العربية، حيث إستقبلت عشرات الألوف من المعلمين فى مدارسها، لسد النقص فى مؤسساتها التربوية. وفى الوقت ذاته، سعت الى إنشاء مؤسسات حديثة لإعداد المعلمين والمعلمات من أبنائها وبناتها، وخطت فى ذلك خطوات مناسبة، رغم مايعوق ذلك من مشكلات ليست قليلة.

ورغم جميع الجهود المبذولة لتطوير عملية إعداد المعلمين فى دول الخليج العربى، فإنه يتبقى هناك بعض المشكلات القائمة التى تعانى منها عملية إعداد المعلمين وتدريبهم وهى، فى هذا، لاتختلف كثيراً عما هو سائد فى الأقطار العربية عامة. وقد شخصت هذه المشكلات من قبل العديد من المؤتمرات والدراسات، التى أعدت خلال السنوات الأخيرة، كما شخصها الكثير من المسؤولين عن إعداد المعلمين أنفسهم ومن بين أهم هذه المشكلات:

(١) عدم وجود سياسة موحدة فى إعداد المعلم، على مستوى دول الخليج العربى، وأحيانًا داخل الدولة نفسها، حيث نجد أن بعض الدول لاتفصل بين إعداد معلم المرحلة الإبتدائية والثانوية فحسب (من حيث مستوى الاعداد) بل تفصل بين أساليب إعداد المعلم للمرحلة ذاتها. فنجد، احيانًا، أن إعداد معلم المرحلة الابتدائية فى دولة واحدة، يعد بأكثر من أسلوب واحد.

(٢) عجز بعض دول الخليج العربى عن سد إحتياجاتها من المعلمين من مواطنيها، مما يضطرها الى إستقدام معلمين من دول عربية أخرى، وأحيانًا من غير العرب.

(٣) ضعف الإقبال على الإنتساب لمؤسسات إعداد المعلمين (بما فيها كليات التربية) فى بعض الدول.

(٤) العزوف عن المهنة، حيث تتسرب أعداد ليست قليلة من خريجى كليات التربية ومعاهد المعلمين، الى الوظائف والمهن الاخرى أو العمل الحر. وتدل بعض الدراسات الى أنه لايلتحق بمهنة التعليم الا ١١٪ من الخريجين فى بعض الدول، كما بلغ حجم المتسربين من مؤسسات إعداد المعلمين فى إحدى دول الخليج العربى أكثر من الثلث سواء عن طريق الإستقالة، أو النقل الى وظائف اخرى.

(٥) عدم التوازن بين الجانبين الكمى والنوعى، حيث سعت بعض الدول، رغبة فى إلزامية التعليم أو تعميمه، الى التوسع فى الجانب الكمى، مما أثر فى نوعية الخريجين من المعلمين. ورغم هذا، فما زال النقص واضحًا فى أعداد المعلمين، اذا ماأخذت بعين الإعتبار، النسب العالية المقبولة من الطلاب الى المعلمين بالنسبة الى كل مرحلة دراسية.

(٦) ضعف قدرة المعاهد الحالية على تكوين إتجاهات إيجابية، أثناء فترة الإعداد، نحو مهنة التدريس.

(٧) ضعف التكامل والترابط بين المناهج الثقافية والمهنية والعلمية، فضلا عن إختلاف الدول فى تحديد أوزان هذه المناهج، بل إختلاف مسمياتها احيانًا، وتباين معنى المواد الثقافية ومفهومها ومحتواها، بين دولة واخرى، فضلاً عن إختلاف مسميات مؤسسات إعداد المعلمين نفسها، بين": معهد ومركز ومدرسة ودار ...الخ.

(٨) ضعف التكامل بين برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، وعدم النظر الى مسألة تكوين المعلم بإعتبارها وحدة واحدة تتألف من مرحلتين: هما الإعداد والتدريب.

(٩) عدم وجود إطار نظرى معين يُعتمد عليه كإطار مرجعى، وبالتالى فإننا نواجه بعمومية الهدف، وعدم وجود أهداف سلوكية يمكن تقويم أداء المؤسسات بواسطتها.

(١٠) قلة ممارسة مؤسسات إعداد المعلمين للإتجاهات الحديثة فى البحث والتجريب والتقويم.

(١١) كما تعانى بعض مؤسسات إعداد المعلمين من مشكلات كثيرة، شخصتها بعض الدراسات والندوات، منها: تدنى مستويات الملتحقين بها، وضعف إقبال الطلبة على إستخدام المكتبة، ونقص المكتبة الحديثة فيها، وضعف التوجيه التربوى، وضعف الصلة بين الطالب والأستاذ فى كليات التربية، وعدم وجود بحوث تربوية، ونقص القاعات والمختبرات، ونقص الدوريات والمجلات، وضعف الإقبال على إستخدام المكتبة من قبل الطلبة فى الكليات المختلفة.

ورغم كل ماذكر من مشكلات متعددة ومتنوعة، التى قد لايخلو منها أى جهاز تربوى عربى فرعى آخر، بهذه الدرجة أو تلك، فيبقى أن ما بُذل فى هذا الشأن ليس قليلاً، وماتحقق واضح للعيان.. الا أنه تبقى هناك حقيقة لابد أن نضعها أمامنا، هى أن مسألة الإعداد العلمى والمهنى والوطنى للمعلم فى دول الخليج العربى، مازالت دون الطموح. وان ممايمكن أن يسهم فى تقدمها هو المزيد من التعمق فى الجوانب النظرية والعملية، والإطلاع على التجارب العملية للتوصل الى الصيغة المناسبة لإعداد المعلم العربى فى هذه المنطقة، ولعل الحاجة الأكثر الحاحًا هى فى المزيد من الإجراءات التى تضعنا على الطريق.

واقع برامج التعليم ومحتواها حالياً :

(١) معظم برامج التعليم يتميز محتواها بسلبيه المعرفه وبجزئيتها من حيث وحدة موضوع المعرفه وإبتعادها عن ملاحقة تطور المعارف الإنسانية، وانعزالها عن واقع الحياة الإجتماعية.

(٢) سيادة المونولوج المنفرد، الذى يعتمد على الحديث من طرف واحد، وعلى المعلم المتواتر المتوازى الذى نادراً ما يستعين بأساليب إثارة الفضول المعرفى، ومن ثم سلبية التلاميذ الذين يقنعون فى النهاية بالحفظ عن ظهر قلب لما يتلقون دون فهم أو محاوله تفسيره.

(٣) غياب مخاطبة العقل والتركيز على إرهاق الذاكرة بكم من المعلومات التلقينية تكون مناسبة للتشكيك فى مصداقية العلم عن طريق إثارة الغيبيات والغزل مع القدريات عند التلقين.

(٤) غياب الروح الإيجابية الناقدة المبتكرة.

(٥) غياب التعريف بأهمية البحث كسبيل لإكتساب المعرفة ومن ثم غياب كل تعليم لمناهج البحث العلمى فى جميع مراحل التعليم.

(٦) غلبه الإمتحانات من اسوأ ما تكون عليه صورتها كسبيل لإختبار المعرفة خلال العملية التعليمية، وذلك من خلال التهديد والترهيب لا الترغيب، وإثارة القلق قبل موعد الإمتحان وأحيانا كثيرة طوال الجزء الأغلب من العام الدراسي. وقد بينت دراسات أجريت على طلبة الثانوية فى مدارس البلدان العربية والخليجية أن المظاهر السابقة مصاحبة للإمتحانات.

وفى دراسة إستقصائية قام بها منتدى الفكر العربى والجمعية الكويتيه لتقدم الطفولة العربية حول تطلعات قيادات الرأى العام العربى عن الأهداف المتوخاه للتعليم فى المستقبل يمكن لنا أن نتبين أدوار المعلم وفقاً لهذه الأهداف وهى:

(١) دور المعلم فى تحقيق النمو الجسمانى والوجدانى والعقلى للتلميذ.

(٢) دور المعلم فى غرس الإيمان بالله ورسله والقيم الإنسانية لدى تلاميذه مهما كان معلم شامل (فصل) أو معلم مادة.

(٣) دور المعلم فى غرس الإعتزاز بالعروبة والأمة والوطن والوحدة، حيث أن القرن الحادى والعشرين قرن التكتلات الدولية الكبرى وإنفتاح الحضارات بعضها على بعض، قرن ترسيخ ثورة الإتصالات والمواصلات التى لا تعرف حدوداً أو قيوداً، مما سيضاعف الخطر على إستقلال أقطار الأمة وهويتها الحضارية، مما يتطلب مضاعفة الجهد من قبل نظمنا التعليمية لترسيخ الإعتزاز بالعروبة ووحدة الأمة والأمن الإستراتيجى - الإقتصادى - الثقافى لكل أقطارها.

(٤) دور المعلم فى تدريب تلاميذه على المواطنة والمشاركة المجتمعية، فإن هذه المشاركة هى وسيلة للتعبئة والإستنفار للإسهام البناء المنتج فى شتى مجالات الحياة المجتمعية الأخرى، لذلك فالمعلم مطالب بأن يعد الأجيال الجديدة للأمة، فكرياً، وسلوكياً، لأداء واجبات المواطنة والمشاركة الفاعلة المسئولة.

(٥) دور المعلم فى غرس قيم وممارسات العمل والإنتاج والإتقان.

أن الواقع المرعب الذى تبرزه الدراسات حول تدنى الإنتاجية للعمال والمهنيين والعلماء العرب ومسئولية التعليم عن ذلك، يفرض على نظام التعليم والمعلم إبتداع وإستحداث أساليب جديدة ليس فقط لغرس هذه القيم، ولكن الأهم من ذلك ممارستها فعلياً فى المدرسة منذ الطفولة.

(٦) دور المعلم فى إعداد الإنسان العربى للتكيف مع المستقبل من خلال المرونة وسرعة الإستجابة للتغير وفق متطلبات العصر وآلياته. ويتأتى ذلك من

خلال التركيز عند إعداد المعلم على التفكير المنهجى فى التعامل مع التغير المقصود أو المفاجئ، والإكتساب الذاتى للمعارف المتجددة والتوظيف السريع لها والإستجابة الفعاله مع المستجدات والمشكلات الطارئة فى المحيط الشخصى والمجتمعى والعالمى.

(٧) دور المعلم فى إعداد الإنسان القادر على صنع المستقبل من خلال تنمية القدرة على الإبداع والإبتكار. فنحن فى حاجة للمعلم المبدع المبتكر كحد أدنى لنكون قادرين على صنع المستقبل وليس فقط معايشته، ويتحقق ذلك من خلال إهتمام برامج إعداد المعلم بصياغة الوعى والعقل، وأنماط التفكير والسلوك، للنظر إلى الأمام وليس الإرتداد إلى الماضى، أو التمرس فى الحاضر، مهما كان الماضى مجيداً، ومهما كان الحاضر مضيئاً فالإعتزاز بالماضى وتراثه، والحاضر ومنجزاته يكونان فقط للإلهام الروحى والحفاظ على الهوية والتهيؤ لصناعة المستقبل، والتدريب على التفكير المستقبلى.

(٨) دور المعلم فى تحقيق التنمية الشاملة وتوطين التكنولوجيا، وذلك من خلال التأكيد على إعداد الفرد للربط الدائم بين نموه الشخصى، معرفياً ومهارياً، مع نمو مجتمعه وإقتصاد بلده ليعى أن كلاً منهما يؤثر ويتأثر بالآخر، وأن رفاة الفرد من رفاة المجتمع، وإن لم يسهم المعلم فى جهود التنمية فإنما يكرس التخلف فى مجتمعه، كما أن دور المعلم هنا يتحقق من خلال إعداده ليكون قادرا على إكتشاف وتشجيع العناصر القادرة على الإبداع العلمى والتكنولوجى من طلابه.

(٩) دور المعلم فى تنمية التفكير المنهجى النقدى العقلانى والتعبير عنه بلغة عربية سليمة. أن الدور الملقى على المعلم هنا يقابل المحاولات التى تبذلها بعض الفئات لتغييب العقل أما بالمخدرات أو بالتطرف والهوس العقيدى.

الأوضاع الراهنة للمعلمين فى الوطن العربى:

تستلزم المهام الملقاه على عاتق المعلم توافر نوعية ممتازة للإلتحاق بكليات إعداد المعلمين، حيث أنه مهما تطورت هذه الكليات وبرامجها فإن مستوى مخرجاتها يتوقف إلى حد كبير على مستوى مدخلاتها، كما أن الإقبال على كليات التربية مرتبط بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم ومهنة التعليم.

ولقد بينت دراسات عديدة (نخلة وهبة، ١٩٩٦)، (محمود السيد، ١٩٩٤)، (السيد سلامة الخميسى، ١٩٩٣)، (صلاح الدين إبراهيم، ١٩٩٢)، (ثناء العاصى، ١٩٨٩)، (نادية محمود شريف، ١٩٨٥) أن البلدان العربية تواجه مشكلة وجدت منذ أمد طويل ولكنها اتخذت فى العقود الأخيرة أبعاداً خطيرة تعرض النظام التربوى كله للإخفاق، وتختص تلك المشكلة بتدنى رواتب المعلمين والمدرسين والأساتذة فى مختلف مراحل التعليم، ولا شك أن تدنى الأجر المادى يقودنا شئنا أم ابينا إلى تدنى العطاء العلمى للمعلمين، وكثيرا ما يؤدى إلى تدنى مستوى الذين يقبلون بالتعليم مهنة لهم. (عبد الله عبد الدائم، ١٩٩٣).

إلا أنه من الجدير بالذكر أن بعض الدول العربية ومنها مصر ودولة البحرين قد تداركت أهميه العناية بتحسين وضع المعلم فقد شهدت الفترة (١٩٨٦ - ١٩٩٥) تركيزاً مكثفاً على تمهين التعليم، بمعنى جعل المدرسين من بين خيرة المثقفين من أبناء المجتمع، وذلك بتزويدهم بثقافة واسعة تشمل المبادئ الاجتماعية والأدبية والسياسية واللغوية والعلمية والتقنية المناسبة مع الحرص على أن يمتلك المعلمون قاعدة ذهنية تتيح لهم إستيعاب المهام الملقاه على عاتقهم، وأن يخضعوا إلى تحضير فى التربية الإساسية، وإعتماد برنامج إعدادهم قبل وأثناء الخدمة على عناصر التدريس التى تتناسب مع أى مستوى من مستويات التعليم أو المواد التى تدرس، وروعى فى تدريبهم إستخدام الأسلوب التحليلى المباشر الشبيه بتدريب الأطباء المقيمين داخل المستشفيات والإلمام

والإطلاع على التقنية التربوية الإساسية بما فى ذلك تسخير جهاز الكمبيوتر كمساعد فى التعليم والأرشاد ، كل ذلك لتأهيل المعلمين وتزويدهم بالحد الأدنى المطلوب من المعرفة الأكاديمية والتربوية والمهارات التدريسيه (نخلة وهبة، ١٩٩٦).

كما أن راتب المعلم فى هاتين الدولتين لا يقل عن راتب نظيره فى المهن الأخرى، ولقد استقطبت مهنة التعليم اعداد كبيرة من المتفوقين من خريجى الثانوية العامة بمعدلات تزيد عن ٧٥٪ ويتمتع المعلم فيهما بمكانة إجتماعية متساوية بصرف النظر عن مستوى المرحلة التعليمية التى يعمل بها خاصة بعد رفع مستوى التأهيل لمعلمى جميع المراحل إلى المستوى الجامعى.

وفى سبيل رفع المستوى المهنى للعاملين بالتعليم، حرصت وزارات التربية والتعليم على إبتعاث المعلمين غير المؤهلين تربوياً والحاصلين على درجات جامعية إلى الجامعات المحلية للإلتحاق ببرنامج الدبلوم العام أو دبلوم التدريس، حتى بلغت بدوله البحرين على سبيل المثال نسبة المعلمين المؤهلين تربوياً من ذوى المؤهلات الجامعية نسبة تفوق ٨٠٪، بالإضافة لإبتعاث المعلمين دون المستوى الجامعى إلى برامج البكالوريوس للإرتقاء بمستواهم الأكاديمى والمهنى وتجدر الإشارة هنا إلى أن المعلم المبتعث يستمر فى قبض راتبه وسائر العلاوات المستحقه له خلال دراسته فى الجامعة، فضلاً عن العلاوة التى تصرف له عند تخرجه ليتناسب راتبه مع الشهادة الجامعية التى حصل عليها وسنوات خدمته التى أمضاها فى الوظيفة.

ويمكن تلخيص الوضع المهنى للمعلمين العرب فى الآتى:

(١) وجود أعداد ليست قليلة من المعلمين غير المؤهلين بين العاملين بمهنة التدريس وتوالى الجهات المسئولة تأهليهم أكاديمياً وتربوياً.

(٢) إشتراط توافر مستوى علمى وثقافى رفيع بين المتقدمين للعمل بمهنة التعليم لا تقل عن الدرجة الجامعية الاولى.

(٣) الحرص على وجود الرغبة فى التدريس لدى المتقدمين للعمل بهذه المهنة وما يتصل بذلك من سمات شخصية وخلقية.

(٤) توفير الحوافز للعناصر الجيدة، من المعلمين كالترقية، التميز، التكريم وذلك لحثهم على العمل فى التعليم.

(٥) تهيئة الفرصة للمعلمين المتميزين علمياً لإتقان التخصص بالحصول على الدرجات العلمية العليا كالماچستير والدكتوراه بإبتعاثهم داخليًا وخارجيًا.

(٦) تحديث وتطوير عمليات الإعداد المهنى التربوى من خلال إدارة التدريب ومراكزها التى تعقد العديد من المؤتمرات، الندوات، دروس التدريب فى شتى المجالات، وتتولى تأهيل المعلمين الجدد دون المستوى المطلوب.

(٧) تشجيع المعلمين على القيام بأدوار قيادية فى مدرستهم ومجتمعهم المحلى للإسهام فى عمليات التطوير والتحديث الإجتماعى من خلال الأخذ بنظام المدرسة وحدة تربوية مستقلة.

وعلى ذلك فلقد قطعت بعض دول العربيه شوطاً هاماً فى تمهين التعليم أى جعله مهنة لا يتولاها إلا من أعد لها.

ومن خلال دراسة أجريت للتعرف على أوضاع المعلمين فى الأقطار العربية فى الثمانينات والتى شملت ثمانية أقطار عربية هى (الإمارات العربية المتحدة، الأردن، البحرين، العراق، قطر، الكويت، ليبيا، المملكة العربية السعودية). وبالنظر فى تلك الدراسة الى عدد من المتغيرات المهنية مثل الدخول الى المهنه، برامج الإعداد، ظروف العمل، وحرية التنظيم المهنى وعدد من المتغيرات المادية كالرواتب، العلاوات، سلم الترفيع، الضمان الصحى والإجتماعى تلخصت

نتائجها فى جوانب إيجابية وجوانب أخرى، سلبيه ومن الجوانب الإيجابيه (ناثر سارة، ١٩٩٠: ١٤١ - ١٤٣):

(١) وضع المعلمات (الإناث) مماثل تماماً لوضع المعلمين (الذكور) من حيث الإعداد المهنى والرواتب والعلاوات وفى طرق التوظيف وفى مجالات العمل كافة.

(٢) إن مدة إعداد معلمى المدارس الثانوية هى أربع سنوات بعد المرحلة الثانوية فى جميع الأقطار العربية.

(٣) يلاحظ أن الفرق التقليدى فى مستوى الدخول الى برامج إعداد المعلمين فى المرحلتين الإبتدائية والثانوية أخذ يضيق.

(٤) لقد حققت معظم الأقطار العربية تحسنًا ملحوظًا فى مستوى وأنواع الإعانات للطلاب فى برامج إعداد المعلمين.

(٥) إن الفروقات الكبيرة، نوعاً مافيما بين البلدان العربية تنعكس فى متوسط حجم الصف الدراسى ونسب الطلاب الى المعلمين. وفى بعض الأقطار العربية تبدو هذه النسب إيجابية وفى بعضها الآخر سيئة.

(٦) إن حقوق المعلمين المدنية تصونها قوانين وأنظمة الدول ويتمتع المعلمون بجميع الحريات والحقوق التى يمارسها المواطنون.

ومن الجوانب السلبية :

(١) معاناة برامج إعداد المعلمين من وجوه نقص عديدة وبصورة خاصة فى برامج إعداد معلمى المرحلة الابتدائية مما يقضى إلى إعادة توزيع مواد برامج إعداد المعلمين بشكل متوازن بين موضوعات الثقافة العامة، وموضوعات التخصص، والمواد التربوية، والتدريب العملى.

(٢) تدنى رواتب المعلمين فى الكثير من الأقطار العربية مما لا يسمح بتحقيق مستوى لائق من المعيشة.

(٣) التدريب أثناء الخدمة بحاجة للتطوير ضمن نظام أوسع وأكثر شمولية.

(٤) قلة مشاركة المعلمين فى وضع معايير التقييم الخاصة بتقييم أداء المعلمين وإستمرارية بعض الأقطار فى توظيف التقييم السرى مما يؤدى إلى إنقطاع التغذية الراجعة الضرورية لتحسين عملية التعليم.

(٥) الدخول إلى مهنة التعليم سهل جدا فالقاعدة الأساسية تتمثل بحصول المعلم على المؤهلات الأكاديمية المطلوبة رسمياً، وليس هناك ضوابط مهنية اخرى.

(٦) لا يسمح للمعلمين فى بعض الأقطار تكوين التنظيمات المهنية، وفى الأقطار التى تسمح بذلك يتبين أن مثل هذه التنظيمات لا تمارس دوراً ريادياً مهنياً.

أنماط برامج إعداد المعلم :

تتجه معظم دول العالم لزيادة مدة إعداد المعلم، حيث تتم جميع عمليات إعداد المعلمين، بغض النظر عن المستوى الذى يعمل فيه المدرس أو نوعيته على مستوى الجامعة (التعليم العالى)، ولمدة لا تقل عن خمس سنوات، ويعنى هذا الاتجاه أن يكون هناك فرصة لإعداد المعلم جيداً وفقاً للأدوار الجديدة المنوطه به كما تتعدد وتتنوع الأساليب المستخدمة فى الإعداد إلا أن هناك نمطين يتجاذبان برامج إعداد المعلم وهما.

(١) النمط التتابعى وهو الإعداد الجامعى (الأكاديمى) ثم لاحقاً الإعداد المهنى، ويتضح ذلك فى برامج دبلوم التدريس التى يلتحق بها العاملون فى التعليم والحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى فى التخصص أو الراغبين فى الإلتحاق بمهنة التعليم من الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى لتأهليهم

لمهنة التدريس وهذا النمط يصلح لنظام المعلم المشارك (للصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الإبتدائية) ومدرس التعليم الإعدادى أو الثانوى. (أنظر شكل ٦).

(٢) النمط التكاملى وهو تكامل الإعداد الأكاديمى والمهنى والثقافى للمعلمين ويصلح هذا النمط لمعلمى بكالوريوس معلم الفصل أو معلمى التعليم الأساسى، الذى يتطلب إعداداً متكاملاً يتناسب مع طبيعة الصفوف الثلاث الاولى من المرحلة الابتدائية، بالإضافة للطلاب الملتحقين بمختلف الكليات ويرغبون فى مهنة التعليم ويتم إعدادهم تربوياً من خلال برامج التخصص الفرعى بعد إجتياز المقابلة الشخصية والحصول على معدل مرتفع فى التخصص (أنظر شكل ٧).

«إن المعلم الجيد هو ذلك الذى يحقق الأهداف التربوية المرسومة، فتعليمه تعليماً جيداً وفعالاً كان ولا يزال مطمحا لكل المجتمعات التربوية (الياسين، ١٩٨٨).

ومن هنا تأتى الأهمية القصوى لإعداد المعلم القادر على المساهمة الفعاله فى تشكيل السلوك الإنسانى، بإعتباره العنصر الأساسى فى بناء الإنسان الذى هو أصلاً الهدف الشامل للتربية، المعلم المهتم بتهيئة بيئات التعلم لمساعدة أطفال وشباب مجتمعات هذه الدول على النمو المتكامل روحياً وفكرياً، وجدانياً ومعرفياً، ذهنياً ومهارياً، بما يمكنهم من تحقيق الذات وإعدادهم للمشاركة الإيجابية فى عملية التنمية التي تتطلب تبدلاً إجتماعياً فى أنماط السلوك وتستوجب إعتماد أساليب التفكير العلمى ومهارات التقدم التكنولوجى سبيلاً للعمل المنتج وطريقاً للإنتاج المستمر.

إن الدور الوظيفى للمعلم يتطلب حسن إختيار مدخلات كليات إعداد المعلمين فكما نتشدد فى إختيار مدخلات الكليات العسكرية حرصاً على أمن المجتمع، فإن الأمر يتطلب تشدداً أكثر حرصاً على أمن ومستقبل المجتمع بأكمله وحرصاً على حياة ذلك المجمع وهويته ووجوده (الشيخ، ١٩٩٤: ٢٧٤).

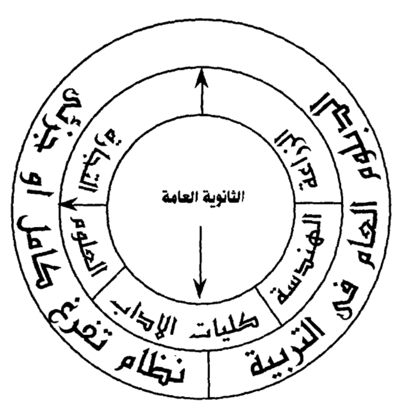
ويتطلب هذا مراعاة ما يلى:

(١) التأكيد على ضرورة قبول الطلاب المتفوقين علمياً وسلوكياً من خلال درجات تحصيلهم فى سنوات الدراسة الثانوية مما يتطلب إعداد سجلات لطلاب المرحلة الثانوية أكاديمياً وسلوكياً.

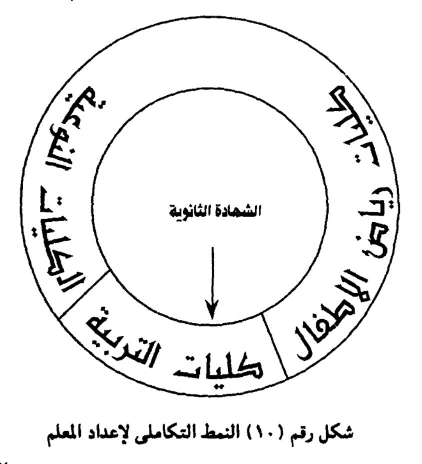
(٢) أن يخضع قبول طلاب كليات التربية لإختبارات شاملة مقننه تسهم فى قياس القدرات اللغوية والعقلية والقدرة على التفكير الناقد، القدرة على حل المشكلات، وتتولى مؤسسات إعداد المعلم فى الدول العربية إعداد هذه الاختبارات من خلال التنسيق مع المؤسسات الدولية والإقليمية النوعية.

(٣) تقنين أسلوب إجراء المقابلات الشخصية والإبتعاد قدر الإمكان عن الأسلوب التقليدى المتبع حالياً، وأن يشترك فى إجرائها مسئولين من وزارة التربية والتعليم مع إساتذة من كليات التربية التربويين والنفسانيين.

(٤) إعتماد سجل متابعة وتقويم لكل ملتحق بكليات التربية منذ إلتحاقه بالسنة الاولى الإبتدائية وحتى تخرجه وبعدها.



شكل (٩) النمط التتابعى لإعداد المعلم



شكل رقم (١٠) النمط التكاملى لإعداد المعلم

وأن يتم إختيار طلاب كليات التربية فى ضوء المعايير التالية (عبد الجواد، ١٩٨٩).

أ) الرغبة الجادة فى ممارسة التعليم.

ب) القدرة على التعبير عن النفس بطلاقة والتفكير السليم.

جـ) توافر مستوى عال من الإتزان النفسى.

د) الخلو من العيوب الخلقية.

إن إستراتيجيات برامج إعداد المعلمين فى منطقتنا يجب أن تتحول من الإستراتيجيات، التقليدية (إستراتيجيات التلقين) إلى الأخذ بإستراتيجيات:

(١) تفريد التدريس (التعليم).

(٢) الأخذ بأساليب التكنولوجيا الجديدة فى التعليم.

(٣) التعليم الحرفى المفتوح.

وهذه الإستراتيجيات تتطلب أنماطاً تدريسيه يجب تدريب المعلمين عليها قبل أو أثناء الخدمة وهذه الأنماط هى:

أ) نمط التدريس التعاونى، وفيه يتم التدريب على تعاون مدرسين أو أكثر فى الاضطلاع بالأعباء التعليمية لمجموعة من الطلاب.

ب) الأخذ بأسلوب المدرس المساعد (المشارك) الذى يتولى عمليات التسجيل وجمع البيانات عن التلاميذ وتصحيح الإختبارات وتجهيز الوسائل التعليمية وحصر الغياب والحضور وطبع المواد التعليمية التى يعدها المدرس الاساسى.

مكونات برامج الإعداد:

وفقاً للإتجاهات العالمية لأعداد المعلمين فإن برامج الإعداد قبل أو أثناء الخدمة، سواء أكان الإعداد تكاملياً (عقب الحصول على الشهادة الثانوية)، أو تتابعياً (بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى) يتطلب توافر المكونات الآتية:

(١) الإعداد الإكاديمى (التخصصى).

(٢) الإعداد المهنى (التربوى).

(٣) الإعداد الثقافى.

وتتفاوت نسب التركيز على هذه المكونات وفقاً لفلسفة الإعداد وطبيعة المرحلة التى يعد المعلم للتدريس بها، إلا أن هناك جوانب أساسية يجب أن تغطيها هذه المكونات أثناء عملية الإعداد وهى:

(١) دراسة الأهداف العامة للتربية، وكذلك الأهداف لكل مرحلة تعليمية.

(٢) أن يركز المحتوى الأكاديمى على الأساسات العلمية والأدبية بحيث يرتبط هذا المحتوى بالمادة العلمية التى تدرس بالمدارس وحتى يكون الخريج متصلاً مع مناهج وزارة التربية والتعليم التى يعمل بها، بالإضافة لتمكينه من الإطلاع على مستحدثات المادة العلمية التى يدرسها من خلال تنمية أساليب التعلم الذاتى لديه لأنه مهما كان التركيز على المادة العلمية، فإن طبيعة العلم التغير، والتراكم وكل يوم يشهد جديداً فى مجال المعرفة العلمية المتخصصة.

(٣) إن تركز مكونات البرنامج على الموضوعات ذات الطبيعة المتداخلة مثل قضايا معرفة البيئة ومشكلاتها الاقتصادية والاجتماعية والسكانية والحياتية والأسرية.

(٤) أن يتناول البرنامج معرفة بالطفل والشاب ومراحل نموهم وعملية بناء الأهداف السلوكية.

(٥) أن تتناول مكونات البرنامج موضوعات حول تنمية المجتمع وحل مشكلاته خاصة فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار.

(٦) أن يركز البرنامج على التقنيات التربوية الحديثة ومهارات التدريس والبحث التربوى.

(٧) أن تولى البرامج إهتماماً بطرائق التدريس وترجمة الأهداف المعرفية إلى سلوكية.

(٨) أن تهتم البرامج بطرائق التقويم للتعلم والتعليم فى جوانبه الفكرية والإبتكارية والسلوكية.

(٩) أن يتناول البرنامج إنتاج وإستخدام الوسائل التعليمية وتشغيل الأجهزة.

(١٠) أن يولى البرنامج إهتمام بتدريب الطلاب على إستخدام الحاسوب فى التدريس وعملياته.

(١١) ألا يغفل البرنامج عمليات التدريب على مهارات الإتصال التعليمى والتعامل مع الآخرين.

(١٢) أن يتضمن البرنامج طرائق وسبل الإرشاد والتوجيه النفسى والتربوى للطلاب فى المراحل الدراسية المختلفة.

(١٣) أن يسعى البرنامج إلى تحقيق التكامل بين جوانب الإعداد الأكاديمى العلمى والإجتماعى حسب الخلفية الأكاديمية للطالب اثناء إعداده.

وهناك بعض الإعتبارات التى يجب أخذها فى الحسبان عند تخطيط برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وهى:

(١) التأكد من إتقان الطالب المعلم لمهارات اللغة العربية مهما كان تخصصه الأكاديمى.

(٢) الإهتمام بتنميته التعليمية وتدريب الطالب المعلم على تطبيقها وإستخدامها.

(٣) ضرورة إعداد معلم الفئات الخاصة وتأهيله علمياً وتربوياً بما يتناسب مع خصائص هذه الفئات بحيث تتضمن برامج إعداد المعلمين مقررات حول كيفية التعامل مع هذه الفئات فى ظل إستراتيجيات دمجهم إجتماعياً و عدم فصلهم عن زملائهم.

(٤) ضرورة ربط محتوى برامج إعداد المعلم أكاديمياً بما يدرس فى مراحل التعليم من مقررات دراسية تحت إسم مناهج التخصص فى التعليم العام.

(٥) ألا تقل نسبة برامج الإعداد المهنى من ساعات البرنامج الكلى عن ٢٥٪.

التدريب أثناء الخدمة :

يراد به كل برنامج منظم ومخطط يمكن المعلمين من النمو فى المهنة، وذلك بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعليم والتعلم ويزيد من الطاقة الإنتاجية للمعلمين، وأن يتم فى إطار تعاونى (جماعى) وبموجب فلسفة وإستراتيجية واضحة وأهداف محددة (يوسف، ١٩٨٦).

ولقد فرض التطور فى مفاهيم التربية وتجددها وتنوع أساليب التعليم وظهور المستحدثات فى مجال تقنيات التعلم ووسائله، ضرورة الإهتمام بالتدريب المستمر أثناء الخدمة حتى يمكن للمعلمين الإلمام بأحدث ما وصلت إليه البحوث التربوية حتى تضمن رفع مستوى أداء المعلم وبالتالى رفع إنتاجية التعليم بإعتباره ركيزة التقدم للمجتمع.

ولذلك لابد من تطوير استراتيجيات التدريب اثناء الخدمة حالياً بمراعاة ما يلى:

(١) ضرورة تحديد الإحتياجات التدريبيه فى ضوء نتائج تقويم المعلمين للتعرف على الكفايات التدريبيه.

(٢) العناية بالجوانب التطبيقيه إضافة للمستجدات التربوية.

(٣) التأكيد على مراعاة إقامة الدورات التدريبيه بما يناسب المعلمين.

(٤) إنشاء آلية تكامل بين أجهزة التدريب فى وزارة التربية والتعليم وكليات التربية.

التجديد التربوى اللازم لتعزيز دور المعلم فى مجتمع متغير :

عند التخطيط لتعزيز دور المعلم علينا أن نتبنى مفهوما أكثر مرونة وتطوراً يعتبر التعليم شيئا حيا متحركا تقاس جودته وإمتيازه ليس فقط بمعايير مستمدة من داخل العملية التعليمية ذاتها ولكنها تقاس أيضا بمعايير تتعلق بفائدتها وتناسبها مع الحاجات المتغيرة للتلاميذ المعنيين المستفيدين بهذا التعليم ومع المجتمع المعنى الذى يقوم هذا النظام التعليمى لتحقيق بعض من أهدافه، ومع مسايرة التغيرات العملية والتكنولوجية العالمية ومدى الإستفادة منها فى تطوير التعليم. ولذلك نعرض فى الجزء التالى نموذج الإنماء التعليمى الأكاديمى حيث يطرح هذا الدليل نفسه كحل لمعظم المشكلات التربوية التى تحدثناً عنها فى هذا الكتاب، وينظر هذا النموذج إلى المشكلات التربوية التى نعانى منها على أنها مشكلات تربوية بحته - وهى تظهر وتتفاقم بسبب وجود نقص ما أو علة فى أحد عناصر النظام التعليمى (أى فى المناهج أو الطرائق أو الإمتحانات أو فى المعلم أو التلميذ نفسه) وبالتالى فعلاج هذه المشكلات يقتصر على التفتيش عن النقص أو العلة فى النظام التعليمى نفسه ومن ثم التخطيط لإصلاحها (أحمد جداوى، عبد الله عبد الدائم، ١٩٧٨: ١١٧ - ١٢١).

ولا شك أن بعض أهداف هذا النموذج كديمقراطية التعليم وتعميمه وتكافؤ الفرص هى أهداف عامة يتفق على أهميتها وصحتها جميع المربين ولكن الشك يبقى حول ماذا تعنى عملياً هذه الاهداف؟

ويخصص هذا النموذج فى مناهجه قسما أكبر للرياضة البدنية والأشغال اليدوية والتدبير المنزلى والفنون كالرسم والموسيقى وغالباً ما يترك قسم من المنهاج للأنشطة اللاصفيه وذلك فى وقت الفراغ الذى يستخدمه التلاميذ بمعاونة المعلم لإنجاز ما يريدون إنجازه من مشاريع ترفيهية أو ثقافية أو نزهات أو رحلات أو زيارة متاحف أو حضور مسرحيات.

وفى هذا الصدد يقول «راسل دافيزنر» لا يوجد منهج دراسى يصلح لإعداد كل الناس لجميع الإشياء، ففى المدرسة الإبتدائية يجب أن تضاف إلى جانب القراءة والكتابة والحساب والعلوم الطبيعية - الدراسات الإجتماعية، والفنون والموسيقى وقد يضيف البعض أيضا تدريباً على لغة أجنبية ثانية، وفى الصفوف الوسطى يستمر تدريس هذه المواد ومن المفيد أن تضاف اليها خبرات عامة فى الإعداد المهنى لتعريف الطلاب بعالم العمل من خلال العمل اليدوى من أجهزة المعامل وأدوات التربية الفنية وعدد وماكينات الحساب (راسل: ١٩٧٥: ٦٤).

ولعل محور التجديد الذى يقدمه هذا النموذج يدور حول الطرائق فهو يتجه إلى إستخدام الطرائق النشطة التى تعتمد على البحث والمناقشة فى الصف وعلى نشاط التلميذ وإيجابيته وإشتراكه الفعلى فى عملية التعلم والتلميذ هنا يقاسم المعلم دوره وفعاليته، فالمعلم لم يعد الحاكم بأمره فى الصف، والتلميذ لم يعد آلة تسجيل سلبية، ومعظم الطرائق المعتمدة تحاول النزول إلى المحسوس والإنطلاق منه إلى التجريد، وبالإضافة إلى التركيز على نشاط التلميذ فى الصف هناك إهتمام بقدرات التلميذ وإبداعة الشخصى حيث يؤخذ بعين الإعتبار معطيات التلميذ الذهنية والجسدية.

دور المعلم فى ضوء واقع مناهجنا وأساليب التعلم السائد:

إن الصفة الأساسية لمناهجنا كونها جامدة غير مرنة لا تعطى أى فرصة للمعلم والمتعلم للتفاعل الحقيقى، وتعتمد بشكل رئيسى على الكتاب المدرسى القائم أساسا على تراكم المعلومات النظرية وتقديمها من قبل المعلم (الحاكم بأمره) بطريقة سلطوية لا تقبل الجدل والنقاش، المهم المعلومات وليس طريقة التفكير والبحث المنطقى وتسلسل الأفكار والفهم الصحيح، والتلميذ المثالى عندنا هو التلميذ الذى يحفظ أكبر كم من المعلومات دون أن يناقشها هذه المناهج تحاول أن تبقى التلميذ فى حالة من السذاجة والسلبية كى تمنعه من التفتيش عن التفسيرات العميقة للأحداث وكى تبعد عنه أى إمكانية شك نقدى. وبذلك يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة دون إبداعها.

كما تركز المناهج على النواحى اللفظية وتهمل النواحى العملية ولا تتكامل معها وهو ما يتناقض مع الفهم الواضح لأهداف التعليم وهكذا يقوى لدى التلاميذ الإحترام لكل ما هو مكتوب ومطبوع، وتظهر هنا بوضوح الإيديولوجية السائدة من خلال محاولة تثبيت الأولاد فى مرحلة طفلية ولتكريس عجزهم الفكرى، ولمنعهم من القدرة على كشف النقاب عن نيات السلطة المفروضة على التعليم بإعتباره أداة حفظ الإستقرار من منطلق أن التربية تابع للمجتمع، وليست أداة تغيير له.

وعندما نتحدث عن طريقة التدريس السائدة فنجدها تعتمد على التلقين بواسطة المعلم الذى هو مركز الثقل فى الصف وعلى تلاميذ سلبيين يستمعون ويحاولون حفظ كل ما يوجد فى الكتاب المدرسى، وهذه الطريقة الإلقائية هى أسهل الطرق بالنسبة للمعلم وأصعبها بالنسبة للتلميذ اذ أنها ترتكز على التجريد.

ورغم جميع المحاولات لتخطى هذه الطريقة ومحاولة تحديثها، نراها، لا تزال تنعم بالمكان الأول فى أنظمتنا العقلية ويعود ذلك جزئيا إلى رسوخ صورة المعلم التقليدى فى أذهان الشعب والتلاميذ أنفسهم، فالأهل يتذمرون عندما يسمعون بأن المعلم قد خفض من سلطته وديكتاتورية، وحاول فهم التلاميذ ومعاملتهم معاملة أخوية ليفسح لهم المجال للتعبير عن آرائهم والإفصاح عما يدور فى رؤوسهم من أفكار وأراء، ولا يتوانون عن مطالبة المعلم بالإحجام عن هذه الميوعة المفسدة للمتعلمين، وبالعودة إلى النهج القديم الذى يربى الأولاد دون تدليعهم، والتلاميذ أنفسهم يرحبون بالمعاملة الاخوية التى يحاول أن يخصهم بها المعلمون لكنهم فى الوقت نفسه يخافون من تحمل مسئولية البحث والمطالعة لتحصيل المعلومات المطلوبة. إستجابة لتوقعات الأهل والتلاميذ وتجاوباً مع رغبته بالسلطة والتمتع بإمتيازات المعلم القديم، لا يستطيع المعلم تخطى الطريقة التقليدية التى تظهر له أكثر سهولة وأكثر ضبطا للصف، ويجرى تبرير موقف المعلم هذا على أساس أنه لم يتدرب على تطبيق الطرق الحديثة الجديدة ولا يوجد لديه أية تجهيزات تساعده على إستبدال طريقته بطريقة أخرى.

المعلمون هم سر نجاح التطوير :

إن نجاح تطوير التعليم فى مجتمعاتنا يتوقف إلى حد كبير على المعلمين ولذا أهتم المفكرون فى مختلف بلاد العالم بمشكلة المعلمين وخصصوا لمعالجتها جزءاً كبيراً من جهودهم وأوقاتهم، فمنذ إسماعيل محمود القبانى الذى ذكر بأنه كلما تعمق الإنسان فى دراسة مشكلات التعليم ازداد إقتناعا بأن المعلم هو حجر الزاوية فى إصلاحه، فهو الذى يضطلع فى النهاية بتحقيق الأغراض التى حددناها لهذا التعليم، ولا أغالى اذا قلت أن تنفيذ جميع الإقتراحات لا تثمر ثمرة ذات بال إلا اذا إرتفع مستوى المعلم ونما فيه الشعور بالواجب وروح الإخلاص لعمله (جورج شملا وآخرون، ١٩٩٥: ٤١٣ - ٤١٤).

فلابد للمعلم أن يتمتع بحرية القول، إن هو رأى حاجة إلى فتح عيون تلاميذه على معايير المجتمع وما ينخر جسمه من عوامل الضعف الفساد، ومن حق المعلم، بل ومن واجبه أن يعود التلاميذ النظر إلى تراثهم الإجتماعى بعين ناقده، عليه أن يدربهم على أن يقدروا قيمة العناصر التى يتألف منها هذا التراث ويزنوها بميزان العقل الراجح فلا يتقبلوا القديم على علاته لمجرد كونه قديما قدسه السلف الصالح، يسعى وراءه ولا يقتبسوا الجديد على علاته لمجرد كونه جديد يسعى ورائه دعاة التجديد، ولابد أن تكون لدى المعلم الحرية فى إستعمال طرق التعليم الحديثة بشرط أن يراعى فى ذلك أصول التربية وعلم النفس، فمن الخطأ أن نفرض طرق التعليم على المعلم كما تفرض وصفات الأدوية على المريض أو أن تعتبر إحدى هذه الطرق مثالية بحيث ينتظر من المعلم تطبيقها فى جميع الظروف والأحوال.

ومن وجهة النظر النقدية، فإننا نجد أن التطابق النظرى واللفظى السائد فى مناهج نماذج الإنماء التعليمى التى تأخذ بها الأنظمة العربية حالياً نجد انها لم تأت بجديد يذكر على صعيد المناهج حيث مازالت الموسوعية السطحية هى القيمة السائدة فى الإمتحانات وينتفى التحليل العميق للأمور فالمناهج المثقلة بالمواد الكثيرة والكثيفة لا تترك الوقت الكافى للمعلم كى يحلل ويعمق المعلومات والنظريات التى يشرحها فهو دائما مطارد بها جس إنهاء المنهاج الرسمى المثرثر، والتلميذ كذلك لا يستطيع أن يرجع إلى المراجع وأن يعمق معلوماته ويدققها لكى يتخذ موقفا شخصيا إزاء النظريات والفلسفات المختلفة لأنه يشعر بأن ليس عنده الوقت الكافى حتى لمراجعة الكتب المقررة فى المنهاج الرسمى.

أما الطرائق التى استحدثتها هذه النماذج مثل طرق المشاركة والمناقشة والتكليفات...الخ فهى حسنة بحد ذاتها اذ ليس هناك من طريقة سيئه فى المطلق، فجميع الطرائق التربوية بالقدر التى تكون فيه متكاملة ومترابطة وصادرة

عن تفكير سليم ومرتبطة بأهداف معينة تتساوى من حيث الجودة، فما كان جيداً من الناحية التربوية فى الأمس قد يكون كذلك اليوم ولكن المدرس يختار طريقه ما ويعتبرها الأفضل إنطلاقا من مستوى الصف ومن انتمائات التلاميذ والجو المسيطر على المدرسة، إنطلاقا من مهاراته وخبرته التربوية.

ويرتبط التجديد فى الوسائل والتجهيزات بالتجديد الذى طرأ على الطرائق، ولعل الإمتحانات هى العنصر الذى لم يطرأ عليه أى تجديد يذكر فى نماذج الإنماء الأكاديمى، فهى ما زالت كما كانت عليه من حيث الشكل والمضمون ومع ذلك فالصفة التى تميز الإمتحانات فى هذا النموذج هى كونها كثيرة العدد ورسمية المظهر تتوج بشهادات يحتكر منحها التعليم الرسمى فى معظم الأحيان فالدولة وحدها تستطيع أن تقرر اذا كان التلميذ أهلا لمتابعة دروسه أو لا، وذلك عن طريق الإمتحانات التقليدية بنوع جديد وذات مظهر حديث وعلمى براق هى. إختبارات الذكاء والشخصية وإختبارات التحصيل المدرسى المسماه بالإختبارات الموضوعية. (أحمد صيداوى، عبد الله عبد الدائم، ١٩٧٨: ١٢٣).

أنه لا يكفى أن نغير من شكل الأنظمة التعليمية، أو فى مناهجها وطرائقها وإنما من الضرورى أن يُعتق المعلم من عبودية المناهج والإمتحانات التقليدية، هذه العبودية التى تشل يده وتقضى على روح التربية الصحيحة فالمناهج والإمتحانات ما هى إلا وسائل تربوية لا غايات فى ذاتها وإذا حدث العكس فهى تستعبد المعلم وتتحكم فى سير دروسه وماسخه عمليه التربية مسخا ويبدو أن قادة الوعى التربوى متفقون على وجوب التحرر من هذه العبودية وبخاصة عبودية الإمتحانات ويقول طه حسين منذ حوالى نصف قرن فى كتاب مستقبل الثقافة فى مصر الجزء الأول (الأصل فى الإمتحان أنه وسيلة لا غاية ولكن أخلاقنا التعليمية، جرت على ما يناقض هذا أشد المناقضة، ففهمنا الإمتحان على أنه غاية. لا وسيلة - اذن فالصبى منذ أن يدخل المدرسة موجه إلى الإمتحان أكثر مما هو موجه إلى العلم، مهيأ للإمتحان أكثر مما هو مهيأ للحياة.

أن فرض الإمتحان الرسمى فى نهاية أى مرحلة تعليمية قد أحدث أثرا سيئا فى أساليب التعليم المتبعة فى معظم المدارس بحيث أصبح الهم الأكبر لمعلميها التثبت من أن تلامذتهم قد درسوا جميع المواد التى يتضمنها المنهاج، وأن حظهم فى النجاح أصبح راجحاً فنجدهم يرهقون الذاكرة ويكثرون من ساعات التدريس ويعتمدون على الإستظهار ويعطون التلاميذ، إجابات نموذجية ويطلبون منهم حفظها أملا منهم أن يرد أحد هذه الاسئلة المحفوظة فى الإمتحان الرسمى.

إن غاية الإمتحان هى أن نقيم، ولكى نقيم يجب أن نقيس، وكل إمتحان يسعى إلى قياس شئ بطريقة ما، ودراستنا للنظرية الحديثة فى التقييم يجب أن تنطلق من الأسئلة التالية:

ما الذى تسعى الإمتحانات الحديثة إلى قياسه ؟ وكيف تقيسه ؟

إن نظرية التقييم الحديثة تستمد أصولها من نظرية التربية الحديثة وبما أن التربية الحديثة ذات إتجاه سلوكى، وتهتم بضرورة توجيه السلوك توجيها فعليا نحو الغايات التى تتوخاها من التربية، ولذا بات التقييم الحديث مهتماً بقياس المدى الذى نجح فيه التعليم فى توجيه السلوك نحو تلك الغايات أكثر من إهتمامه بمعرفة تلك الغايات على المستوى النظرى.

إن موضوع التقييم هو إذن موضوع السلوك الناتج عن التعليم. وبما حدث فيه من تغير فى النوع والمقدار. وهكذا يمكن أن نطرح السؤالين الأولين بشكل جديد:

(١) ما هى النتائج التربوية التى نسعى إلى قياسها ؟ أى ما هى المظاهر والسمات السلوكية التى يرجى دراسة أثر التعليم فيها ؟

(٢) ما هو المنهج المناسب لإعطاء البينه الدالة على حصول هذه النتائج؟ أو ما هو منطق طريق البحث؟ كيف ننظم الإمتحان لوحدة تدريسية معينة؟ كيف نحول النتائج الحاصلة إلى مقادير كمية قابلة لتدريج مقنن موحد؟

من الواضح هنا أن هذه الطريقة في التقييم تتبع الأسلوب العلمي في التجريب فكل إمتحان هو بمثابة تجربة موجهة للتحقق من فرضية نظرية وهي أن التعليم ينتج عنه تغيير في السلوك، ولقيام البرهان عليها نلجأ إلى وسيلة نجمع بواسطتها المعلومات، والأدلة الثبوتية، أي أن الإمتحان ما هو إلا وسيلة تكون المعلومات المنبثقة عنها ذات علاقة بنوع التعلم الذي يخضع للدراسة، ومن أجل ذلك نحرص على أن ترتبط الوسيلة بهدف معين.

وبهذا المعنى نصف التقييم بأنه هادف، اذ توضع خطته من خلال فرضية نظرية، وهي أن تكون النتائج التربوية التي يراد قياسها محددة بوضوح قبل أن تصافح أدوات الإمتحان ووسائله يد التلاميذ.

وأخيراً نستطيع القول أنه رغم التطور العظيم الذي شهده التعليم في سبيل مواكبة سبل التقدم عن طريق تحقيق متطلبات التنمية إلا أن هذا التطور. يأخذ شكلا كميا في إزدياد واضح لأعداد الطلاب الذي سبب معه مشكلات عديدة، ألقت أعباء اضافية على الإقتصاد القومي وخاصة فيما يتعلق بتشغيل هذه القوى المتعلمة دون أن يكون هناك عائد في الإنتاج يوازي تكاليف هذا التشغيل.

إننا في حاجة إلى البحث عن نوع التعليم الذي يلائم حاجاتنا ويستمد طبيعته من طبيعة المجتمع وتراثه الثقافي بما يعزز الثقة بالنفس والانتماء ويساعد على تطويع الماضي والتأهب للمستقبل. ذلك النوع من التعليم الذي يأخذ فيه المعلم أدواره الجديدة في التجديد والإبتكار.

من المتوقع في هذا الخصوص أن يكون الوعي خطوة أولى للشروع في التطور والتصحيح، ولكن هذا ما حدث في المجال التربوي بالرغم من كثرة الأطروحات والمقولات عن المشكلات وأولويات العمل التربوي بشكل قوي ومتكرر منذ أن بدأنا نتلمس ضآلة فاعلية العمل التعليمي القائم في كثير من البلاد العربية.

ومما يلفت النظر هو أنه مع الوعى بوجوب التخطيط بهدف التطوير إلا أن الأمر الناتج غير ما يراد له ولعل الأسباب تكمن فى النقطتان التاليتان:

الأولى: أن بعض مجتمعاتنا لا تملك معطيات النجاح فى التنمية لمحدودية مواردها من ناحية، والزيادة السكانية من ناحية أخرى.

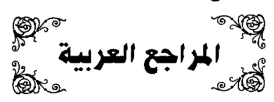
الثانية: أنه بالرغم من الوعى والتخطيط الذى تمارسه بعض الأنظمة العربية، إلا أن هناك قصوراً فى شمول الخطط وتوازنها، وفى جدية تنفيذها ومتابعتها نظراً لما مرت وتمر به المنطقة العربية من أحداث ومتغيرات.

إن تنمية القدرات العقلية والإبداعية من خلال التربية يتطلب مراجعة المناهج التعليمية ووضع مناهج مناسبة من حيث مستواها ومحتواها، فمطالب التطور والتحديث تتطلب مراجعة شاملة ومستمرة لمناهجنا التعليمية وللكتب المدرسية بحيث يجرى تحديثها وتنقيحها لا من حيث المادة العلمية فحسب بل أيضا من حيث طريقة عرضها وترتيبها وضمان إشتمالها على أساسيات مما يتعلم ويقود إلى التعلم الذاتى المستمر، ففى العصر الحاضر يجب أن تكون العبرة لإختيار ما يُعلم لا لحجمه فالمادة العلمية كثيرة وغزيرة ولا ضرورة لإرهاق المتعلم بها كلها بل يكفيه منها الأسس والمبادئ القائدة إلى تعلم ذاتى أوسع وأعمق.

وبالاضافة لمحتوى المناهج والمادة العلمية التى تتضمنها فإن طريقة العرض والترتيب وطريقة التدريس والتقويم لها دورها الأساسى كما بينا فى تحرير العقل وتنمية القدرات الإبداعية والتفكير العلمى، فالتربية المعتمدة على السرد فى العرض والتلقين فى التدريس من شأنها خلق نسخ متكررة من كتب المعلومات ولكنها عاجزة عن خلق الإنسان المبدع القادر على التفكير الإستقلالى والنقد الموضوعى هذا الإنسان هو عماد التنمية المنشود وهو مظهرها بصفاته السالفة الذكر.

وإذا كانت مخرجات نظمنا التعليمية بهذا المستوى والخصائص السابقة، فكما عرضنا فى الفصول السابقة فإن مخرجات أى مرحلة تعليمية بإعتبارها نظما فرعية هى مدخلات مراحل تعليمية تالية أو أنظمة أخرى، وعملية إعداد المعلم فى كلية التربية بإعتبارها نظم فرعية، تتوقف نوعية مدخلاتها على مخرجات المرحلة الثانوية بإعتبارها نظام فرعى أو النظام التعليمى بجميع مراحله، وحسب جودة المدخلات تتوقف جودة المخرجات (المعلمين) الذين يحملون صفات النظام السابق والحالى وخصائصه، فالطموح لمعلم منمى للفكر، مبدع وخلاق، متحرر العقل منطلق الفكر، يمكن الوصول اليه بالتغيير الشامل فى إدوار ومهام النظام التعليمى بجميع مراحله ومناهجه ومعلميه.

مراجع الفصل السابع :



(١) أحمد صيداوى، عبد الله عبد الدائم (١٩٨٢). **الإنماء التربوى.** (بيروت: معهد الإنماء العربى).

(٢) چورج شهلا وآخرون (١٩٥٥). **الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية** (بيروت: دار الكشاف).

(٣) ثناء العاصى (١٩٨٩). **دراسة لبعض مشكلات التعليم الابتدائى فى سلطنة عمان.** سلسلة بحوث تربوية. ع١٣ (القاهرة: رابطة التربية الحديثة).

(٤) راسل، دافيد (١٩٧٥). **تخطيط الموارد البشرية: نماذج ومخططات تعليمية** (ترجمة: سمير لويس وأحمد تركى). القاهرة: الأنجلو المصرية.

(٥) عادل الياسين، عبد الله الشيخ (١٩٨٨). **دراسة في تقويم المعلم. مجلة العلوم الإجتماعية.** جامعة الكويت).

(٦) عبد القادر يوسف (١٩٨٦). **تنمية الكفاءات التربوية أو تدريب المعلمين أثناء الخدمة** (بيروت: دار الكتاب العربى).

(٧) عبد الله عبد الدائم (١٩٩٣) **بحث مقارن عن الإتجاهات السائدة فى الواقع التربوى** فى البلاد العربية (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم).

(٨) عبد الله محمد الشيخ (١٩٩٤). **وجهه نظر فى إعداد المعلم وتدريبه فى ضوء برامج التنمية الشاملة بدولة الكويت**، التعليم والتنمية بين الواقع والطموح. بحوث المؤتمر التربوى الثالث والعشرون ٢٣ - ٢٧ أبرايل ١٩٩٤. (الكويت: جمعية المعلمين الكويتيه). ص ص ٢٦٧ - ٢٨٥.

(٩) سعد الدين إبراهيم (١٩٩٠) (تحرير) **تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين** ، التقرير التلخيصى لمشروع مستقبل التعليم فى الوطن العربى ١٩٩٠.

(١٠) السيد سلامة الخميس (١٩٩٣)، **المشكلات المهنية للمعلم المصري فى الخليج - دراسة ميدانية على المدارس العمانية**. التربية والتنمية. ع (القاهرة: مركز التنمية البشرية والمعلومات) اغسطس ١٩٩٣. ص ص ٢٣٢ - ٢٩٦.

(١١) السيد سلامة الخميس (١٩٩٢)، **الإعداد الثقافى للمعلم ومشكلة الهوية الثقافية فى أقطار الخليج العربية**، التربية المعاصرة. ع ٢٤ (القاهرة: .... الحديثة) السنة التاسعة. ديسمير ١٩٩٢. ص ص٣٤ - ٦٨.

(١٢) صلاح الدين إبراهيم (١٩٩٢). **مكانة مهنة التعليم فى المجتمع العمانى**. دراسات تربوية مجلد٧، جزء ٤١ الرياض : جامعة الملك سعود). ص ص ٨٧ - ٩٧.

(١٣) محمود السيد (١٩٩٤). **فى قضايا التربية المعاصرة**. (دمشق: دار الندوة للدراسات والنشر)

(١٤) محمود دويدار، (١٩٩٥) **نظام التعليم فى العالم العربى. التربية المعاصرة**، ع ٣٨. (القاهرة: التربية الحديثة) السنة الثانية عشر، سبتمبر ١٩٩٥ ص ص ٢٣ - ٦٠.

(١٥) مركز المعلومات التربوية، (١٩٩٢) **إحصاءا التعليم للعام الدراسى ٩٠/ ١٩٩١** (آلة كاتبة) (المنامة: قسم الإحصاء التربوى).

(١٦) مكتب التربية العربى لدول الخليج (١٩٨٨)، **إتجاهات حديثة فى إعداد المعلمين** (البحرين: مركز المعلومات والتوثيق).

(١٧) نادية محمود شريف (١٩٨٥). **دراسة مقارنة لنمط المناخ المؤسسى وعلاقته برضا المعلم عن مهنته فى مدارس المقررات والمدارس التقليدية. مجلة العلوم الإجتماعية**، مجلد ١٣، ع٣. (الكويت: جامعة الكويت). ص ص ٧١ - ٧٣.

(١٨) ناثر سارة ، **التربية العربية (١٩٩٠) منذ ١٩٥٠، إنجازاتها، مشكلاتها، تحدياتها**. (عمان منتدى الفكر العربى).

(١٩) نخلة وهبه(١٩٩٦). **قضايا تربوية تجريبية**. (البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير).

(٢٠) نخلة وهبة، **دراسة أولية حول تكوين المعلمين في البحرين**. (البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير) ١٩٨٨.

(٢١) نعيم عطية (د.ت). **التقييم التربوى الهادف**. القاهرة: دار الكتاب المصرى).

(٢٢) نور الدين عبد الجواد (١٩٩٢). **معايير تمهين التعليم**. رسالة الخليج. ع٤ع السنة ١٣ (الرياض: مكتب التربية العربى لدول الخليج).



الفصل الثامن

المؤشرات الأساسية لتخطيط التعليم في البلاد العربية

مقدمة :

سنعرض فى هذا الفصل لبعض المؤشرات الكمية الأساسية اللازمة للتخطيط التعليمى وذلك فى العالم والوطن العربى ودول الخليج. وسنقدم لذلك الدراسات التى تناولت أهمية التخطيط للمستقبل إعتماداً على المؤشرات الكمية فالعالم المعاصر يعيش عصر التفجر المعرفى والثورة التكنولوجية فى مجالات المعلومات والأقمار الصناعية والإتصالات والإعلام والحاسبات الآلية، ويمر العالم بظروف متغيرة فى مجال الاقتصاد والاجتماع والسكان والسياسة والتكنولوجيا، وبزغت معالم نظام عالمى جديد ستكون الدول النامية فيه هى البعد الخاسر فى معادلاته وحساباته وتحالفاته ما لم تضع الترتيبات اللازمة للنهوض والأخذ بأسباب التقدم القائم على التخطيط العلمى. وتؤكد الأدبيات المتعلقة بنظام التعليم فى العالم العربى أنه يعانى من الكثير من الصعاب والمشكلات وأوجه القصور التى تحول دون مواكبته للعصر والقيام بدوره فى التنمية والبناء التى تنشدها الأقطار العربية فى المجالات الاجتماعية والتربوية والاقتصادية والسياسية والتكنولوجية (مهنى محمد إبراهيم غنايم، ١٩٨٧).

إن التخطيط المستقبلى أو الاستراتيجى يفترض أن المؤسسة التربوية نظام مفتوح يتميز بالديناميكية

والتغيير المستمر والتفاعل المتبادل مع بيئتها الخارجية غير المستقرة. كما أنه يركز على المعلومات الكمية والكيفية معًا، والقرارات الحدسية المتعلقة بالإلتزامات المالية ويستخدم الإتجاهات الحالية والمستقبلية (الإسقاطات الكمية لأعداد الطلاب) لإتخاذ قرارات تتعلق بالحاضر والمستقبل على السواء. كما أن هناك بعض المتغيرات التى ينبغى فحصها وتقويمها فى المؤسسة (قسم التعليم الإعدادى بوزارة التربية والتعليم) ومنها:

(١) الميزانيات والمصادر المالية المتاحة واللازمة.

(٢) عدد الطلاب حسب الجنس.

(٣) عدد الطلاب حسب الصف الدراسى.

(٤) العرض والطلب من الطلاب.

(٥) العرض والطلب من المدرسين.

(٦) خصائص المناهج الدراسية من حيث النوعية والتنوع والإستجابة لسوق العمل.

(٧) كفاءة القيادات الإدارية.

وفى دراسة سونغ وچيسوم (Song and Chissom, 1991) بعنوان «إسقاطات الطلاب المسجلون بطريقة مجموعة الوقت المحيرة «Fuzzy Time Series». إن مفهوم مجموعة الوقت المحيرة إستخدمت فى التنبؤ بمدخلات التعليم الجامعى. وهذا المفهوم جزء من نظرية المجموعة المحيرة فى التنبؤ تتناول مدخلات التعليم الجامعى أو المسجلون من الطلاب بإستخدام الدرجة الأولى من نموذج الوقت الثابت. ولتقويم النموذج تستخدم طريقة الإنحدار أو معامله وتستخرج القيم التنبؤية ثم تقارن بنتائج مجموعة الوقت المحيرة مع الطلاب المسجلين الأصليين. ثم تبدأ طريقة الإسقاطات أو التنبؤات الكمية مبنية على قاعدة بيانات أفقية

(dbase)، وعليه تفسر مخرجات النتائج (وتعنى بيانات المجموعة المحيرة). وبمقارنة نتائج الإنحدار الخطى ونتائج المجموعة المحيرة لوحظ بأن نتائج الطريقة الأخيرة أكثر صدقًا من الناحية الاحصائية فى تفسير الإسقاطات (الطلبة المسجلين) بعد تطبيقها فى معرفة إسقاطات الطلاب من سنة ١٩٧٢ إلى سنة ١٩٩٠.

وفى دراسة بورتر وآخرون (Porter, et. al, 1994) بعنوان «فرص التكنولوجيا فى التحليل: التكامل ما بين التخطيط الاستراتيجى والتنبؤ (الإسقاط) والقياس عن طريق التكنولوجيا». قام الباحثون بهذه الدراسة فى معهد جورجيا للتكنولوجيا وذلك بهدف تعرف وقياس التطبيقات المشتقة من مجال تخطيط البحوث العلمية التطبيقية وكيفية تنفيذها فى خطط الجامعة على البحوث التربوية. وخرجت الدراسة ببرنامج يساعد مخطط التعليم الجامعى فى التنبؤ عن طريق الإسقاطات فى التعرف على كيفية تحديد البحوث التربوية المستقبلية فى كليات التربية بالجامعة.

وفى دراسة وستبروك (Westbrook , 1993) بعنوان «التخطيط التكنولوجى: التفكير الإستراتيجى فى التخطيط». وتناولت الدراسة مفهوم التخطيط التربوى الذى يعتبر أساسى فى مجال التنبؤ والتصور المستقبلى من حيث مواجهة النقص فى المصادر والزيادة فى طلب المساءلة، والتذبذب فى الدعم المادى. ومن نتائج الدراسة مساعدة المخططون فى التحدى بصورة جادة لمواجهة العوامل السابقة وذلك من خلال الإنتقال من التخطيط الطويل المدى إلى التخطيط الإستراتيجى. وتقديم مراجعة عامة لنماذج التخطيط الإستراتيجى فى ضوء استخدام تصورات الإتجاهات التكنولوجية الحديثة فى هذا النوع من التخطيط.

وفى دراسة ويزمان (Weissman, 1994) بعنوان «إسقاطات الطلاب المسجلين: إدماج الإحصاءات وإتخاذ القرارات». هدفت الدراسة إلى التعرف على

عملية نمو إسقاطات الطلاب المسجلين فى كلية لايك كونتى بالينيوز (وتقع هذه الكلية فى المنطقة الحضرية القروية من مدينة شيكاغو). فقد طورت إدارة شؤون الموظفين بالكلية نموذج إسقاطى للطلاب المسجلين يحقق فيها حاجات المعلومات فى التخطيط والتنبؤ بالموازنة للكلية. وطلب من فريق التسجيل بالكلية بعمل إسقاطات تنبؤية بعدد الطلاب المسجلين لثلاث سنوات من ١٩٩٢ إلى ١٩٩٤. فقد قام فريق العمل بمسح ميدانى وبيئى لجمع المعلومات حول تلك الإسقاطات. وأستخدم فيها طريقة الساعات المعتمدة كوحدة لتحليل المدخلات الإسقاطية. وبعد ذلك قام بتصميم قاعدة بيانات dbase احتوت على التوقيت الزمنى لإختبارات منتصف الفصل والساعات المعتمدة بعدد المقاعد المتاحة فى الفصل الدراسى كوحدة قياس (وحدة مدخلات للبيانات) وعليه تم إستنتاج الإسقاطات الزمنية للإختبارات وأعداد الطلاب من العدد السكانى فى المنطقة باستخدام برنامج اكسل الإحصائى (Excell) ودلالته. ثم قدمت النتائج للكلية للتقويم والتغذية الراجعة، ثم بعد ذلك أرسلت للإدارة التربوية فى المنطقة للتخطيط وعمل البحوث لإستقبال إعداد الطلاب فى تلك السنوات الثلاث. ولقد أخذت هذه العملية أربعة أسابيع من فريق العمل. ومن نتائج الدراسة أنها قدمت هذا النموذج كنوع من التخطيط الموجه للحكومة المحلية يطلب فيها فريق العمل الدعم المادى فى مساعدة إدارة الكلية فى التخطيط للقوى العاملة والتنبؤ بعدد الموظفين وإعداد الطلاب المقبولين فى تلك السنوات الثلاث.

وفى دراسة چان (Chan, 1994) بعنوان «ما هو العدد المختار؟: اختيارات المدارس وتخطيط عدد الطلاب المسجلين». أن تخطيط عدد تلاميذ المسجلين فى المدارس عنصر أساسى فى التخطيط المدرسى. وتركز الدراسة على تقويم أثر التخطيط الإختيارى على تخطيط عدد الطلاب المسجلين. ويتعلق التخطيط الإختيارى بعملية إختيار المدارس والشركات أو أصحاب العمل لمخرجات

المدارس. وعليه تنصح الدراسة الإداريين بمتابعة ومراجعة وتقويم لطرق الإسقاطات الكمية المتبعة لديهم.

يلاحظ من الدراسات السابقة بأنها تركز بشكل أساسى على التخطيط المستقبلى فى تحديد أعداد الطلاب المسجلين (مخرجات التعليم ومدخلاته فى آن واحد)، بالإضافة إلى إستخدام التقنيات الحديثة فى تحديد الإسقاطات الكمية لهذه المدخلات، وهذا دلالة على أهمية إستخدام الإسقاطات فى تحديد مدخلات تعليم ما والتنبؤ بمخرجاته. وعليه سوف تهتم الدراسة الحالية فى المقام الأول بدراسة إسقاطات النمو التعليمى (مخرجات التعليم) فى المرحلة الإعدادية (مثل: عدد الطلاب حسب الجنس؛ عدد الطلاب حسب الصف الدراسى؛ العرض والطلب من الطلاب).

أولاً - مؤشرات التعليم :

وسنعرض فيما يلى لأهم المؤشرات العالمية، العربية، الخليجية. المساهمة فى إلقاء الضوء على الواقع الديموجرافى والإقتصادى والتعليمى اللازم للتخطيط التربوى. من هذه المؤشرات ثم نعقبها بمؤشرات كمية خاصة بالتعليم الإبتدائى، التعليم الثانوى، المبانى المدرسية.

(أ) النمو السكانى :

لما كانت إتجاهات النمو السكانى تعتمد على إتجاهات كل من معدل المواليد ومعدل الوفيات، وأن معدل الوفيات لازال يتناقص نتيجة تحسن الصحة العامة، فإن خلق حالة التوازن السكانى تحتاج إلى العمل على خفض المواليد، ولما كان آباء أطفال سنة ٢٠٠٠ هم أطفال هذه الأيام، فإن إيقاف نمو السكان فى العالم من خلال خفض المواليد لايمكن تصور امكانية تحقيقه قبل سنة ٢٠٠٠، حيث يكون عدد سكان العالم قد وصل إلى ٧٠٠٠ مليون نسمة (جواد عنانى،

١٩٨٧: ١٠١). أما إذا إستمرت معدلات النمو السكانى على حالها فإن عدد سكان العالم سيصل فى حوالى سنة ٢٠٣٠ إلى حوالى ١٤٠٠٠ مليون نسمة. ويرتبط هذا النمو السكانى بالضرورة بمعدل النمو التعليمى (أو معدل النمو الطلاب فى تلك السنة).

(٢) النمو التعليمى :

إن معدل النمو التعليمى كان يسير بمعدل أسرع من معدل النمو السكانى، حيث وصل فيما بين سنتى ١٩٧٥ - ١٩٨٠ إلى ٧٪ فى السنة، مما جعل معدل نصيب الفرد من ذلك النمو يصل إلى حوالى ٥٪ فى السنة. وبناء على المعدلات السابقة يتضاعف النمو التعليمى مرة كل عشر سنوات، بينما يتضاعف نصيب الفرد من الناتج الصناعى مرة كل ١٤ سنة (جواد عنانى، ١٩٨٧: ١٠٢). وهكذا تساهم الإتجاهات الحالية فى توسيع النمو التعليمى، وبالتالى يقود هذا التوسع إلى إحتمال خلق المزيد من أسباب القلق النفسى والإضطراب الاجتماعى والتربوى. فعليه ولخفض هذا الإضطراب وأسباب القلق يحتاج كل من النمو السكانى والتعليمى تخطيط مستمر وديناميكى وفعال فى ما يسمى «بالتخطيط المستقبلى».

(٣) الزيادة السكانية ونصيب الفرد من الناتج القومى الإجمالى:

تعتبر الزيادة السكانية ونصيب الفرد من الناتج القومى الإجمالى من المؤشرات التى تؤثر على مستوى التعليم وجودته ومقدار التحسن والتوسع فيه للرقى بمستوى الدول وتشير الإحصاءات إلى أن سكان العالم يتجاوز حاليًا ٥,٣ مليار نسمة، ويتوقع أن يبلغوا ٨,٥ مليار نسمة بحلول عام ٢٠٢٥م، وعلى مدى الخمس والثلاثين سنة القادمة ستتعرض الأراضى والغابات وكل الموارد الطبيعية لضغوط متزايدة مع إضافة ٣ مليارات نسمة يحتاجون إلى

الغذاء والإسكان والتعليم والوظائف وتعيش أغلبية ٣.١ مليار نسمة فى قارة آسيا وسيستمر ذلك الحال حتى عام ٢٠٢٥ وفقًا للإسقاطات السكانية للأمم المتحدة (معهد الموارد العالمية، ١٩٩٤: ٢٩٩) حيث يتوقع أن تنقص حصة آسيا من سكان العالم بشكل طفيف عن مستواها الراهن البالغ ٥٩٪ من الإجمالى العالمى وستحدث أكبر زيادة نسبية فى افريقيا حيث ينتظر أن يزيد حجم سكانها ثلاث مرات تقريبًا، من مستوى عام ١٩٩٠م البالغ ٦٤٢ مليون نسمة إلى ١,٦ مليار نسمة فى عام ٢٠٢٥م، وفى المقابل يتوقع أن تبدى أوروبا أصغر معدل للزيادة السكانية من بين جميع الأقاليم، إذ تنمو بنسبة ٣,٤٪ فحسب عن مستويات ١٩٩٠م.

وبالنسبة لنصيب الفرد من الدخل القومى فى عام ١٩٩٠ (معهد الموارد العالمية، ١٩٩٤: ٣٠٢) فقد بلغ أعلى معدل لنصيب الفرد من الناتج القومى ١٩,٨٦٠ فى دولة الإمارات العربية تليها الكويت ١٦١٦٠ ثم قطر ١٥٨٦٠ والمملكة العربية السعودية ٦٠٢٠، والبحرين بلغ ٦٣٨٠ دولاراً، وأخيراً فى عمان ٥٢٢٠ وفى الوقت نفسه يعتبر نصيب الفرد من الناتج القومى فى البحرين نصيبًا متدنيًا إذا ما قورن بمستوى المعيشة للأفراد حيث لايتحقق لهم إلى الدخل القليل إلى جانب ارتفاع كلفة المعيشة بالتالى يؤثر على مستواهم الصحى والتعليمى ويكون له مردود سلبى على حياة أفراد الأسرة البحرينية، علمًا بأن شعب البحرين يعتبر شعبًا فتيًا حيث أن نسبة الشيخوخة من ٦٥ سنة فأكثر كانت ٣٪ عام ١٩٨٠ بلغت ٤٪ عام ٩٠م وأن الفئة العمرية من ٦ – ١٤ سنة بلغت عام ٨٠م ٣٠٪ وعام ٩٠م ٣٢٪ وبلغ متوسط معدل النمو السنوى ٣,٦ وهى نسبة تدل على مدى خصوبة الشعب البحرينى حيث بلغ أقل معدل للنمو السنوى لمجموع السكان ٤,٪. فى سانت كريستوفر ونيفيس فى أمريكا الشمالية.

كما أن معدلات الخصوبة قد إنخفضت بالنسبة لجميع الأقاليم على مدى السنوات العشرين الماضية ففى البحرين مثلاً كانت ٥,٩ عام ٧٠ - ٧٥م تدنت إلى ٣,٧ عام ٩٠ / ٩٥م، إلا أنه وعلى الرغم من هذه المعدلات المتناقصة سيستمر إجمالى السكان فى النمو خلال السنوات المقبلة بسبب وصول عدد من الناس إلى سنوات الإنجاب أكبر عن ذى قبل ويتوقع أن يهبط متوسط معدلات الخصوبة العالمية بنسبة ٢٧٪ بحلول عام ٩٥م وذلك من ٤,٥ طفل يولدون للمرأة الواحدة طوال عمرها خلال الفترة ٧٠ - ٧٥م إلى ٣,٣ طفل خلال الفترة للعام ٩٥م وسوف تكون جميع أقاليم العالم عند مستوى ٣,٣ أو أقل ما عدا إفريقيا التى سيكون الخصوبة فيها ٦,٠ (معهد الموارد العالمية، ١٩٩٤: ٣٠١).

ثانيًا - المؤشرات الكمية الأساسية للمرحلة الإبتدائية بدول الخليج :

شهدت النظم التعليمية فى الدول العربية ودول الخليج عامة تزايداً مستمراً وسريعًا فى أعداد التلاميذ تبعه تزايداً مستمراً فى أعداد المعلمين والمدارس والفصول، ويعزى هذا الوضع إلى عاملين أساسيين هما :

(١) تزايد النمو السنوى الطبيعى للسكان فى دول الخليج العربية تزايداً مستمراً بوجه عام، كما سجلت الزيادة السكانية فى البحرين معدلات مرتفعة تصل إلى ٣,٦ فى المتوسط سنويًا وهى من أعلى المعدلات فى العالم (منشورات اليونسكو، ١٩٩٣م: ١١٩) وقد نتج عن ذلك زيادة أعداد الفئات العمرية فى سن التعليم.

(٢) زيادة الوعى التعليمى بين أولياء الأمور بغض النظر عن مستواهم الثقافى والتعليمى، الأمر الذى أدى إلى زيادة الطلب على التعليم، وبالتالى زيادة الطلب على المعلمين والمدارس والفصول، ... إلخ (مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٩٠م: (٥).

يمكن بيان تطور أعداد المعلمين خلال الفترة من ١٩٩٠ إلى ١٩٩٢م، وبيان معدل نصيب المعلم الواحد من التلاميذ للعام الدراسي ٩٢/ ١٩٩٣م بدول الخليج وتطور معدل نصيب المعلم الواحد من التلاميذ بدولة البحرين من عام ٩٠ / ١٩٩١م حتى عام ٩٤ / ١٩٩٥ من خلال دراسة وتحليل الجداول التالية.

أ) معدل نمو أعداد المعلمين وتطوره فى دول الخليج العربية :

يوضح جدول (٧) تطور أعداد المعلمين فى دول المنطقة حسب الجنس خلال الفترة قيد الدراسة.

جدول (٥)
بيان بأعداد معلمى المرحلة الابتدائية فى التعليم العام
بدول الخليج العربى خلال الفترة ١٩٩٠ - ١٩٩٢م

السنة	البيان / الدولة	الإمارات	البحرين	السعودية	عمان	قطر	الكويت	المجموع
١٩٩٠	ذكور	٣٩١٤	١١٣٠	٥٦٣٤٤	٥٠١٦	١١٦٥	٢٤٧٨	٧٠٠٤٧
	إناث	٤٧٢٦	١٢٢٨	٥٠٩٤٧	٤٢٣٢	٢٢١٣	٢٧٢٢	٦٦٠٦٨
	المجموع	٨٦٤٠	٢٣٥٨	١٠٧٢٩١	٩٢٤٨	٣٣٧٨	٥٢٠٠	١٣٦١١٥
١٩٩٠	ذكور	٤٠٢٧	١١٤١	٥٩٥٣٨	٥٢٧٦	١٠٧٥	٢٥١٦	٧٣٥٧٣
	إناث	٤٨٧٠	١٢٣٦	٤٨٩٠٣	٤٥٤٠	٢٥٦٤	٣٣٠٩	٦٥٤٢٢
	المجموع	٨٨٩٧	٢٣٧٧	١٠٨٤٤١	٩٨١٦	٣٦٣٩	٥٨٢٥	١٣٨٩٩٥
١٩٩٠	ذكور	٤١٦٤	١٢٠٦-◆	٦١٩٨٤	٥٥٦٥	١٠٤٢	●	٧٣٩٦١
	إناث	٤٩٦٣	١٣٦٨-	٥٢٦٢٧	٤٨٤٩	٢٦٥٢	●	٦٦٤٥٩
	المجموع	٩١٢٧	٢٥٧٤	١١٤٦١١	١٠٤١٤	٣٦٩٤		١٤٠٤٢٠

المعلومات الإحصائية من المصادر التالية:

* مجلس التعاون لدول الخليج العربية - الأمانة العامة: النشرة الإحصائية السنوية، ع.الخامس، (الرياض : الأمانة العامة)، ١٩٩٣م : ص٢٣.
* مركز المعلومات والتوثيق - قسم الإحصاء التربوى، احصاءات التعليم، (البحرين: وزارة التربية والتعليم)، ٩٢/١٩٩٣: ص٥٣.

يشتمل العدد على (٣٧٣) معلمة يدرسون فى مدارس البنين.

تعنى أن الاحصائية غير متوفرة فى المصدر أساسًا.

وبتحليل البيانات الواردة بالجدول (٧) يتضح لنا ما يلى:

(١) التزايد المستمر فى أعداد المعلمين ذكوراً وإناثًا فى كل من الدول الخليجية فيما عدا دولة قطر التى سجلت تناقصًا فى أعداد المعلمين الذكور وقد يعزى ذلك لتناقص أعداد التلاميذ الذكور فى الفترة قيد الدراسة. (مجلس التعاون لدول الخليج العربية - الأمانة العامة، ١٩٩٣م: ١٨).

(٢) سجل تزايد أعداد المعلمات ارتفاعًا أكثر من المعلمين فى كل من دول الخليج العربية فيما عدا المملكة العربية السعودية وسلطنة عمان وقد يرجع سبب تزايد المعلمات للآتى:

زيادة الوعى التعليمى بين أولياء الأمور فى مجال تعليم الإناث وكما أن النظام التعليمى بدول الخليج يتبع نظام الفصل بين الجنسين الإناث والذكور فى المدارس مما أدى إلى زيادة واضحة فى أعداد المعلمات مقارنة بالمعلمين.

تطبيق سياسة تأنيث الهيئة التعليمية فى مدارس البنين فى الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية وإن كان البعض منها يقف عند السنوات الأربع الأولى من هذه المرحلة. (مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٩٠م: ١١).

ومن الجدول السابق تم إستخلاص الجدول التالى الذى يوضح متوسط معدلات نمو المعلمين فى دول الخليج العربية.

جدول (٦)

متوسط معدلات نمو إعداد معلمى المرحلة الابتدائية
بدول الخليج العربى خلال الفترة ١٩٩٠ - ١٩٩٢م

الجنس / الدولة	معدل نمو أعداد المعلمين	معدل نمو أعداد المعلمات	المعدل العام
الإمـــارات	٣,٢	٢,٥	٢,٩
البـحـرين	٣,٣	٥,٧	٤,٥
السـعـودية	٤,٩	١,٨	٣,٤
عـــمـــان	٥,٣	٧,١	٦,٢
قـــطـــر	-٥,٤	٩,٧	٢,٢

وبتحليل البيانات الواردة فى الجدول(٦) وكما يوضحه الشكل البيانى(١) يتضح الآتى:

(١) سجل المتوسط العام فى معدلات نمو المعلمين أكبر ارتفاعًا فى سلطنة عمان حيث وصل معدل النمو إلى (٦,٢)، تليها البحرين (٤,٥)، ثم السعودية (٣,٤) ويتقارب المعدل بين الإمارات وقطر بنسبة تتراوح بين (٢,٩ - ٢,٢).

(٢) تزايد متوسط نمو المعلمين الذكور سنويًا فى جميع دول الخليج العربية فيما عدا دولة قطر حيث سجل إنخفاضًا بمعدل (-٥,٤).

(٣) تفاوت متوسطات نمو المعلمين الذكور حيث إن أعلى متوسط لنمو المعلمين فى سلطنة عمان بلغ (٥,٣)، تليها السعودية (٤,٩).

(٤) تزايد متوسط معدلات نمو المعلمات فى دول الخليج العربية بوجه عام.

(٥) وصل أعلى متوسط لنمو أعداد المعلمات بدولة قطر نحو (٩,٧) فى حين أنه لم يزد متوسط النمو فى السعودية عن (١,٨) والتى تعتبر من أقل معدلات النمو فى دول الخليج العربية.

ب) معدل نصيب المعلم الواحد من التلاميذ بدول الخليج العربية:

مما لاشك فيه أن المستوى العلمى والتربوى للتلاميذ يعتمد بشكل أساسى على قدرة المعلم فى توصيل المادة العلمية للتلاميذ. لذا يعتبر معدل نصيب المعلم الواحد من التلاميذ من المعايير الهامة فى الحكم على الكفاءة التعليمية. ومما هو جدير بالذكر أن هذه العلاقة هى علاقة عكسية تزيد فيها درجة النضج للتواصل كلما إنخفض عدد التلاميذ إلى الحد المعقول مقابل المعلم الواحد. (مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٩٠ : ١٢) وجدول (٩) التالى يبين معدل نصيب المعلم الواحد من التلاميذ فى دول الخليج العربية للعام الدراسى ٩٢ / ١٩٩٣م.

جدول (٧)

نصيب المعلم الواحد من التلاميذ بالمرحلة الإبتدائية

فى دول الخليج العربى للعام الدراسى ٩٢ / ١٩٩٣

البيان / الدولة	عدد التلاميذ			عدد المعلمين			متوسط نصيب المعلم من الطلاب		
	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	المتوسط العام
الإمارات	٧٧٢٥٦	٧٥٥٣٤	١٥٢٧٩٠	٤١٦٤	٤٩٦٣	٩١٢٧	١٩	١٥	١٧
البحرين**	٢٥٤١٢	٢٦١٧٤	٥١٥٨٦	١٢٠٦*	١٣٦٨	٢٥٧٤	٢١	١٩	٢٠
السعودية	٩٧٨٥٧٣	٨٤٧٠٥٩	١٨٢٥٦٣٢	٦١٩٨٤	٥٢٦٢٧	١١٤٦١١	١٦	١٦	١٦
عمان	١٤٨٧٦٩	١٣٥٠٦٥	٢٨٣٨٣٤	٥٥٦٥	٤٨٤٩	١٠٤١٤	٢٧	٢٨	٢٨
قطر	١٧٤٦٠	١٦٨٣٨	٣٤٢٩٨	١٠٤٢	٢٦٥٢	٣٦٩٤	١٧	٦	١٢
الكويت*	-	-	-	-	-	-	-	-	-

- يشمل العدد على (٣٧٣) مدرسة يُدرسون في مدارس البنين.
- تعني أن الاحصائية غير متوفرة في المصدر أساساً.

بدراسة وتحليل بيانات الجدول السابق نجد الآتي:

- أن هناك تقارب في متوسط نصيب المعلم الواحد من التلاميذ في كل من الإمارات والبحرين والسعودية حيث تراوح هذا المعدل مابين ١٦، ٢٠ تلميذ لكل معلم خلال العام الدراسي ١٩٩٣/٩٢.
- وصل هذا المعدل إلى ٢٨ تلميذ مقابل المعلم الواحد في سلطنة عمان خلال نفس العام الدراسي وقد يعزى ذلك إلى زيادة معدلات نمو كل من التلاميذ والمعلمين ولكن نسبة زيادة معدلات التلاميذ أكثر من المعلمين. (مجلس التعاون لدول الخليج العربية - الأمانة العامة، ١٩٩٣م: ١٨-٢٣).
- أن إجمالي أعداد التلاميذ في دولة قطر يتناقص خلال الفترة ٩٠ - ١٩٩٢م. (مجلس التعاون لدول الخليج العربية - الأمانة العامة، ١٩٩٣م: ١٨).
- أن إجمالي أعداد المعلمين في دولة قطر يتزايد خلال الفترة ٩٠ - ١٩٩٢م. (المصدر السابق: ٢٢).
- تزايد أعداد التلاميذ المتخرجين من الجامعات والمؤهلين للتدريس (المصدر السابق :٥٢) مما يضطر دولة قطر لتوظيفهم منعاً لحدوث البطالة.
- معدل زيادة أو إنخفاض النمو السكاني.

---

* **المعلومات الإحصائية جمعت من المصادر التالية:**
* مجلس التعاون لدول الخليج العربية - الأمانة العامة: النشرة الإحصائية السنوية، ع.الخامس، (الرياض : الأمانة العامة)، ١٩٩٣م : ص١٨ - ٢٣.
* مركز المعلومات والتوثيق - قسم الإحصاء التربوي، احصاءات التعليم، (البحرين: وزارة التربية والتعليم)، ١٩٩٣/٩٢: ص٥٣.

ولقد سجل هذا المعدل انخفاضاً شديداً بالنسبة لنصيب المعلمة الواحدة من التلميذات حيث بلغ (٦) ويعزى ذلك بالإضافة إلى الأسباب السابقة أن أعداد التلميذات المتخرجات من الجامعة يفوق أعداد التلاميذ (المصدر السابق: ٥٢) كما أن مجال العمل المتاح أمام الفتاة القطرية هو مهنة التعليم أكثر من أى مجال آخر.

ثالثاً – المؤشرات الكميه الأساسيه للتعليم الثانوى :

معدلات الإستيعاب الدراسى فى التعليم الثانوى:

تعتبر معدلات الإستيعاب الدراسى من أهم المؤشرات لقياس فاعلية النظام التعليمى من جهة قدرته على إستيعاب السكان فى عمر الدراسه وقدرته على جذب السكان الى الإلتحاق بالمؤسسات التعليميه فى مختلف مراحل التعليم، نجد أن نسب الإستيعاب للفئة العمريه من ١٢ - ١٨° سنه للذكورس والإناث فى مجموع المنطقة العربية لعام ٦٠م كانت أسوأ من المعدل العام للعالم بأجمعه وجميع المناطق الأخرى بإستثناء أفريقيا، أما فى عام ٨٥م فقد استطاعت الأقطار العربية أن تتعدى نسب الإستيعاب للذكور والإناث فى الدول الناميه ودول آسيا بل وتعدت نسب الإستيعاب للذكور فيها المعدل للعالم بأجمعه. وذلك كما هو مبين فى الجدول التالى:

جدول رقم (٨)

نسب الإستيعاب فى التعليم الثانوى فى الوطن العربى والمناطق الأخرى

المناطق	١٩٦٠		١٩٨٥	
	ذكور ٪	إناث ٪	ذكور ٪	إناث ٪
العالم	٣١,٢	٢٣,٦	٥١,٥	٤٠,٩
الوطن العربي	١٥,٢	٥,٣	٥٥,٠	٣٩,٥
إفريقيا (بإستثناء الأقطار العربية)	٥,١	٢,٢	٣٥,٩	٢٢,٣
آسيا (بأستثناء الاقطار العربية)	٢٥,٨	١٥,٢	٤٥,٤	٣١,٣
الدول المتقدمة	٦٣,٣	٦٠,٩	٨٦,٨	٨٩,١
الدول النامية	١٩,٨	١٠,٣	٤٤,٢	٣١,٠

* المصدر : ناثر سارة، التربية (منذ ١٩٥٠) إنجازاتها، مشكلاتها تحدياتها ص(٥٨).

ويلاحظ من الجدول السابق وجدول رقم (١١) أن هناك تباين كبير فى نسب الإستيعاب للتلاميذ فى التعليم الثانوى للفئة العمريه من ١٢ - ١٨ حيث حققت البحرين أعلى نسبة فكانت ٨٦٪، تليها الكويت ٨٣٪ ثم الأردن ٧٩٪ وثمة خمسة أقطار لاتصل نسبة الإستيعاب فيها حد ٢٠٪ وهى السودان، الصومال، موريتانيا، واليمن(٧) (الشمالى والجنوبى) لعام ١٩٨٥م. ثم يطالعنا عام ٩٠م فنجد أن عدد المسجلين فى المرحلة الثانوية فى الوطن العربى يقدر بحوالى ١٥ مليون طالب وطالبه ويمثل هذا العدد نسبة ٤٨٪ من الشريحة العمرية الموازية ١٢-١٧ سنه بين السكان العرب، وتقدر النسبة المقابلة عالمياً بحوالى ٤٦٪، بينما تصل فى البلدان المتقدمة الى ٨٨٪ ورغم تدنى نسبة الطلاب العرب فى هذه المرحلة، إلا أنها تمثل زيادة هائلة عما كانت عليه فى الخمسينات حيث لم تتجاوز فى ذلك الوقت ٦٪، ويتوزع طلاب هذه المرحلة بين تعليم ثانوى عام

يقدرون بحوالى ٦٤٪، من مجموع المقيدين فى التعليم الثانوى، مقارنة بحوالى ٣٦٪ للتعليم الثانوى الفنى وهنا تتفاقم المشكلة حيث أن خريجى التعليم الثانوى العام يتوقعون الإلتحاق بالتعليم الجامعى والذى لايقبل إلا ٣٠٪ على الأكثر، فيتوجهون إلى سوق العمل باحثين عن وظائف لم يتلقوا لها التأهيل المناسب بالتالى يتعرض عدد كبير منهم للبطالة.

جدول رقم (٩)

نسب الإستيعاب فى التعليم الثانوى من فئة العمر ١٢ - ١٨ سنة ١٩٨٥

الأقطار	نسب الإستيعاب (٪)		الأقطار	نسب الإستيعاب (٪)	
	المجموع	الإناث		المجموع	الإناث
الأردن	٧٩	٧٨	عمان	٣٢	٢١
الإمارات	٥٨	٦٥	قطر	٧٠	٧٩
البحرين	٨٦	٨٣	الكويت	٨٣	٨٠
تونس	٣٩	٣٣	لبنان	٥٦	٥٦
جيبوتي	غ . م*	غ . م*	ليبيا	غ . م*	غ . م*
الجزائر	٤٥	٣٨	مصر	٦٣	٥٣
السعودية	٤٢	٣٣	المغرب	٣١	٢٥
السودان	١٩	١٧	موريتانيا	١٢	٦
سوريا	٦١	٤٩	اليمن الشمالى	١٠	٣
الصومال	١٧	١٣	اليمن الجنوبى	١٩	١١
العراق	٥٥	٣٩			

ناثرسارة: المصدر السابق (ص ٥٩).

والتصور المقترح لهذه المرحلة التعليمية التى تشمل الشباب العربى من الفئة العمرية ١٥ - ١٨ هو أن تتضمنهم مدرسة ثانوية موحدة تجمع بين ثلاث مجموعات أساسية من المعارف والمهارات هى: الإنسانيات، والعلوم، والتكنولوجيا، فتركز على تنمية المفاهيم والمعارف ومهارات التعلم الذاتى

والمهارات العلمية والتقنية بحيث تعد الدارس فيها ليكون مؤهلاً لدخول سوق العمل مباشرة أو لمواصلة تعليمه الجامعى، أو تعليمه الذاتى بالتالى يمكن إعتبار أن المدرسة الثانوية الموحدة هى الحل الأنسب للإزدواجية الحالية فى التعليم الثانوى التى طالما إستمرت فإن التفضيل التلقائى للطلاب وذويهم هو الإلتحاق بالتعليم الثانوى العام وعدم الإقبال على المدرسة الثانوية الفنية وهو الملاحظ من جدول رقم (١٢) الذى يستعرض نسب الطلاب فى التعليم الثانوى العام والمهنى لعام ١٩٨٦م حيث يسترعى إنتباهنا إنخفاض نسب الطلاب فى التعليم المهنى فى غالبية الأقطار العربية كما يلاحظ أن مصر والعراق تعدان من أولى الدول التى حققت توازنا بين الثانويه العام والفنى والإمارات ادناها.

جدول رقم (١٠)
توزيع الطلاب فى المرحلة الثانوية
بالنسبة إلى التعليم العام والتعليم المهنى (١٩٨٦)

القطـر	مجموع الطلاب في المرحلة الثانوية (بالألاف)	التعليم العام ٪	التعليم المهني ٪
الأردن	١٢٧,٩	٧٥,٤	٢٤,٦
الإمـــارات	٢٣,٥	٩٨,٧	١,٣
البــحــرين	١٦,٩	٥٤,٤	٤٤,٦
تـــونـــس	١٨٨,٣	٨٥,٨	١٤,٢
الجـــزائـر	٥٠٣,٣	٨٠,٥	١٩,٥
الســعــودية	٢١٢,٦	٩٣,٣	٦,٧
الســـودان	١٨٤,٣	٨٧,٥	١٢,٥
ســـوريا	٢٩٣,٨	٨١,٥	١٨,٥
العـــراق	٣٧٢,٥	٦٤,١	٣٥,٩
عـــمـــان	١٢,٤	٩٤,٤	٥,٦
قـــطـــر	٨,٨	١٥,٥	٤,٥
الـــكـــويـــت	٦٨,٧	٩١,٣	٨,٨
لـــبـــنـــان	٨٩,٧	٩١,٥	٨,٥
لـــيـــبـــيـــا	١٠٨,٤	٧٥,٦	٢٤,٤
مـــصـــر	١٤٤٨,٥	٤٢,٢	٥٧,٨
المغـــرب	٣٠١,٠	غ٠م	غ٠م
مـوريتـانيـا	١٦,٦	٨٣,١	١٦,٩
اليمن الشمالى	٣٩,٢	٩٥,٢	٤,٨
اليمن الجنوبى	٣٠,٨	٩٧,٤	٢,٦

ناثر سارة، المصدر السابق، ص٢٥٣.

يلاحظ من الجدول السابق نجاح السياسة التعليمية بجمهورية مصر العربية فى الاهتمام بالتعليم الفنى وزيادة قدرته الاستيعابية لخدمة متطلبات التنمية الاقتصادية وتدنى نسب القبول بالثانوى والفنى بالشطر الجنوبى من اليمن والإمارات.

(٢) نسبة الملتحقين بالمرحلة الثانوية إلى السكان في دول الخليج العربية:

جدول رقم (١١)

تطور نسب الملتحقين بالمرحلة الثانوية العامة إلى سكان دول الخليج العربي في السنوات (١٩٨٠م، ١٩٨٥م، ١٩٩٠م)

السنة	الدولة	الإمارات	البحرين	الكويت	السعودية	عمان	قطر
١٩٨٠	عدد السكان بالألف	١٠٢٤	٣٤٧	١,٣٧٠	٩,٣٧٢	٩٨٤	٢٢٥
	طلاب المرحلة الثانوية	٦٥٩٨	٦١٣٩٩	٤٧٢٢٧٦	٨٦٧٨٨٢	٩٤٣	٤٥٩٦
	٪	٠,٦٤	١,٨٤	٣,٤٥	٠,٩٢	٠,٠٩	٢,٠٤
١٩٨٥	عدد السكان بالألف	١,٣١٢	٤٣١	١,٧٨٥	١١,٢٤٠	١,٢٨٨	٣٠١
	طلاب المرحلة الثانوية	١١٦٠٩١	٦٤٠٠٣	٦٤٧٩٨	١٤٥٤١٠	٩١٥٠١	٦٩١٥
	٪	١,٣٢	١,٤٨	٣,٦٣	١,٢٩	٠,٧٤	٢,٢٩
١٩٩٠	عدد السكان بالألف	١,٥٨٩	٥٠٣	٢,١٤٣	١٤٦٨٧٠	١,٥٠٢	٣٦٨
	طلاب المرحلة الثانوية	٣٠٦٨٩	١٢١٤٤	—	٢٦٣٦٨٦	٢٥٥٨٧	٩٦٦٩
	٪	١,٩٣	٢,٤١	—	١,٧٧	١,٧٠	٢,٦٢

عند تحليل الجدول يتبين لنا أن نسبة الملتحقين بالمرحلة الثانوية إلى السكان في دول الخليج العربية تتزايد في جميع دول الخليج نتيجة للإقبال على التعليم الثانوي وللأسباب السابقة الذكر عند تحليل الجدول السابق.

وتشكل نسب الملتحقين ارتفاعاً مستمراً في عمان حيث ازدادت النسبة خلال عشر سنوات من ٠,٠٩ إلى ١,٧٠ وذلك خلال الفترة من ١٩٨٠ م - ١٩٩٠م، ويرجع ذلك إلى تشجيع التعليم ولعله من المفيد أن نذكر إن التعليم الثانوي في عمان قد بدأ للذكور في العام الدراسي ٧٣ / ١٩٧٤م وللإناث في عام ٧٤ / ١٩٧٥.

(٣) الزيادة فى أعداد طلبة المرحلة الثانوية ببعض الدول العربية :

تتزايد أعداد الطلاب فى المرحلة الثانوية بالدول العربية نتيجة الإهتمام بالتعليم عامة والتعليم الثانوى خاصة، ويمكننا إعتباره مؤشراً يدل على تزايد أعداد المدارس الثانوية لإستيعاب الزيادة المطردة فى أعداد الطلاب.

جدول رقم (١٢)

تطور أعداد الطلاب فى الدول العربية حسب الجنس فى المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية للأعوام الدراسية (٨٨ - ١٩٨٩ / ٩٢ - ١٩٩٣)

الدول	السنة	الثانوى العام والفنى		
		ذكور	إناث	جملة
الأردن	١٩٨٨ / ١٩٨٩	-	-	-
	١٩٨٩ / ١٩٩٠	٤٦٧٤١	٤٣١١٤	٨٩٨٥٥
	١٩٩٠ / ١٩٩١	٤٩١٤٢	٤٥٦٢٧	٩٤٧٦٩
	١٩٩١ / ١٩٩٢	٥٢٢٢٥	٥٠٩٢٤	١٠٣١٤٩
	١٩٩٢ / ١٩٩٣	٥٣٠٥٤	٥٤٠٣٣	١٠٧٠٨٧
ليبيا	١٩٨٨ / ١٩٨٩	٤٥٨٣٢	٤٩٧٤٤	٩٥٥٧٦
	١٩٨٩ / ١٩٩٠	٤٠٥٤٣	٤١١٢٦	٨١٦٦٩
	١٩٩٠ / ١٩٩١	٥٦٠٥٤	٥٧٦٢٩	١١٣٦٨٣
	١٩٩١ / ١٩٩٢	٧٠٠٩٣	٦٨٧٦٧	١٣٨٨٦٠
	١٩٩٢ / ١٩٩٣	٧٥٥٨٨	٧٥٠٣٧	١٥٠٦٢٥
تونس	١٩٨٨ / ١٩٨٩	١٠١٧٢٠	٨٠٧٠٤	١٨٢٤٢٤
	١٩٨٩ / ١٩٩٠	١٠٢٤٧٠	٨٥٣٤٧	١٨٧٨١٧
	١٩٩٠ / ١٩٩١	١٠٤٩٥٢	٩٠٨٩٣	١٩٥٨٤٥
	١٩٩١ / ١٩٩٢	١٠٩٥٠٩	١٠٠٢٧١	٢٠٩٧٨٠
الجزائر	١٩٨٨ / ١٩٨٩	٣٩٢٠٩١	٣٢٢٨٧٥	٧١٤٩٦٦
	١٩٨٩ / ١٩٩٠	٤١١٥٩	٣٤٢٧٨٨	٧٥٣٩٤٧
	١٩٩٠ / ١٩٩١	-	-	٧٥٢٢٦٤
	١٩٩١ / ١٩٩٢	-	-	٧٤٢٧٤٥
	١٩٩٢ / ١٩٩٣	٣٨٩٠٩٠	٣٥٨٠٦٢	٧٤٧١٥٢

تابع جدول رقم (١٢)
تطور أعداد الطلاب فى الدول العربية حسب الجنس فى المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية للأعوام الدراسية (٨٨ - ١٩٨٩ / ٩٢ - ١٩٩٣)

الدول	السنة	الثانوى العام والفنى		
		ذكور	إنـاث	جملة
جيبوتي	١٩٨٨ / ١٩٨٩	-	-	٥٥٥٠
	١٩٨٩ / ١٩٩٠	-	-	٦١٤٨
	١٩٩٠ / ١٩٩١	-	-	٦٤٣٧
	١٩٩١ / ١٩٩٢	-	-	٦٦٦٩
السعودية	١٩٨٨ / ١٩٨٩	١٣٧٩٥٧	١٠٦٣٤٩	٢٤٤٣٠٦
	١٩٨٩ / ١٩٩٠	١٥٠٤٦٨	١١٨١١٤	٢٦٨٥٨٢
	١٩٩٠ / ١٩٩١	١٥٦٩٧٦	١٣٢٥٨٦	٢٨٩٥٦٢
	١٩٩١ / ١٩٩٢	١٦٩٨٠٤	١٤٣٧٧٢	٣١٣٥٧٦
	١٩٩٢ / ١٩٩٣	١٨٨٥٣٧	١٥٢٣٤٩	٣٤٠٨٨٦
المغرب	١٩٨٨ / ١٩٨٩	١٧٨٣٤٨	١١١٠٧٢	٢٨٩٤٢٠
	١٩٨٩ / ١٩٩٠	١٧٩٩٠٣	١١٤٩٤٤	٢٩٤٨٤٧
	١٩٩٠ / ١٩٩١	١٨٩٨٠٠	١٢٥٥٢٥	٣١٥٣٢٥
	١٩٩١ / ١٩٩٢	١٩٦٨٦٤	١٣٦٦٣٦	٣٣٣٥٠٠
	١٩٩٢ / ١٩٩٣	٢٠٢٢٣١	١٤٥٧٦٧	٣٤٧٩٦٨
اليمن	١٩٨٩ / ١٩٩٠	٧٩٤٤٧	١٦٥٤٣	٩٥٩٩٠
	١٩٩٠ / ١٩٩١	٩٨٥٤٧	٢١٤٩٢	١٢٠٠٣٩
	١٩٩١ / ١٩٩٢	١٠٦٧٧٥	٢١٠٩٨	١٢٧٨٧٣
مصر	١٩٨٨ / ١٩٨٩	٣٣٣٠٠٨	٢٢٧٤٧٧	٥٦٠٤٨٥
	١٩٨٩ / ١٩٩٠	٣٣١٢٤٧	٢٣٨٦٦٥	٥٦٩٩٣٩
	١٩٩٠ / ١٩٩١	٣٢٥٦٥٠	٢٥٠٧٨٥	٥٧٦٤٣٥
	١٩٩١ / ١٩٩٢	٣١٨٩٦٧	٢٥٣٠٥٩	٥٧٢٠٢٦
	١٩٩٢ / ١٩٩٣	٣٩٨٨٢٨	٣٢٨٨٦٢	٧٢٧٦٩٠

* المصدر": المجموعة الإحصائية لدول الوطن العربى (١٩٨٨ - ١٩٩٣)، جامعة الدول العربية، الأمانة العامة، ١٩٩٤.

وبتحليل الجدول السابق نستنتج ما يلى:

- هناك تزايد واضح فى أعداد طلبة الثانوية مما يعكس إقبالاً متزايداً فى أنحاء الوطن العربى على مواصلة التعليم إلى المرحلة الثانوية نتيجة الوعى الثقافى والتطور والتنمية الإقتصادية والإجتماعية فى الوطن العربى.
- حاولت المرأة العربية اللحاق بالرجل فى التعليم خاصة بعد تأخر التعليم لدى الإناث فى معظم الدول العربيـة لذلك نلاحظ تزايد فى أعداد الإناث فى التعليم الثانوى وإرتفاع واضح فى أعداد الإناث سنويًا.
- تزايد أعداد الذكور فى المرحلة عن الإناث فى معظم دول الوطن العربى مع ملاحظة إن نسبة زيادة أعداد الطلبة قد تكون لإحتواء التعليم الثانوى على التعليم الفنى الذى يكون مقتصراً فى معظم الأحيان على الذكور فقط.

(٤) تطور أعداد طلبة المرحلة الثانوية العامة بدول الخليج العربي :

يعرض الجدول التالي لتطور أعداد الطلاب بالمرحلة الثانوية بدول الخليج العربي منذ ١٩٧٤ وحتى ١٩٩٠.

جدول رقم (١٣)

تطور أعداد الطلبة بالمرحلة الثانوية العامة في دول الخليج العربي حسب الدولة والجنس خلال الفترة من ٧٤/ ١٩٧٥ إلى ٩٠/ ١٩٩١

السنة	الدولة / البيان	الإمارات	البحرين	الكويت	السعودية	عمان	قطر
١٩٧٥/٧٤	ذكور	١٩٣٧	٣٢٥٨	١٨٧٢٥	٢٦٧٧٤	٦٣	١٣٩٩
	إناث	١٤١٧	٣٨٩٦	١٦٩٠١	٩٥٣٨	١٩	٨١٦
	جملة	٣٣٥٤	٧١٥٤	٣٥٦٢٦	٣٦٣١٢	٨٢	٢٢١٥
١٩٨٠/٧٩	ذكور	٣٨٥٥	٣١٢٧	٢٤٧١١	٥٩١٥١	٧٠٨	٢١٩٥
	إناث	٢٧٤٣	٣٢٧٢	٢٢٥٦٥	٢٧٧٣١	٢٣٥	٢٤٠١
	جملة	٦٥٩٨	٦٣٩٩	٤٧٢٧٦	٨٦١٨٢	٩٤٣	٤٥٩٦
١٩٨٥/٨٤	ذكور	٧٩٣٨	٢٣٨٦	٣١٣١٦	٧٩٩٩٠	٦٢٠٨	٣١٣٩
	إناث	٨١٥٣	٤٠١٧	٣٣٤٨٢	٦٥٤٢٠	٢٩٤٣	٣٧٧٦
	جملة	١٦٠٩١	٦٤٠٣	٦٤٧٩٨	١٤٥٤١٠	٩١٥١	٦٩١٥
١٩٨٨/٨٧	ذكور	١٠١٩٤	٣٠٣٦	٤٨٩٧٤	١١٨٣١٤	٦٩٨٧	٣٥١١
	إناث	١١٦٢٨	٥٥٠٧	٤٤٣٤٣	٩٢١٨٦	٦٣١٨	٤٥٥٣
	جملة	٢١٨٢٢	٨٥٤٣	٩٣٣١٧	٢١٠٥٠٠	١٣٣٠٥	٨٠٦٤
١٩٩١/٩٠	ذكور	١٣٧٠٢	٤٦٢٦	-	١٣٥٤١٢	١٣١٠٥	٤٣٠٥
	إناث	١٦٩٨٧	٧٥١٨	-	١٢٨٢٧٤	١٢٤٨٢	٥٣٦٤
	جملة	٣٠٦٨٩	١٢١٤٤	-	٢٦٣٦٨٦	٢٥٥٨٧	٩٦٦٩

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

(١) تتضاعف أعداد الطلبة عدة مرات عما كانت عليه فى سنة الأساس بالنسبة لبعض الدول خصوصًا الإمارات والسعودية وسلطنة عمان وقطر.

(٢) تتفاوت الزيادة فى أعداد الطلبة من دولة إلى أخرى إلا أن غالبية أعداد الزيادة مرتفعة فى جميع الدول ما عدا البحرين التى تناقصت أعداد طلبة الثانوى العام فيها.

(٣) يرجع التناقص فى أعداد طلبة الثانوى العام فى البحرين إلى إجتذاب الثانوى الفنى والتخصصى الذى تشجعه الدولة لأعداد كبيرة من الطلاب.

(٤) تزداد كثيراً وبشكل ملحوظ أعداد الطلاب والطالبات فى سلطنة عمان عما كانت عليه فى سنة الأساس (٧٤ / ١٩٧٥)، حيث تضاعفت هذه الأعداد عدة مرات بدرجة أكبر مما هو فى أية دولة أخرى من دول الخليج فبعد الأعداد المتواضعة جداً عام ٧٤ / ١٩٧٥ لاتتعدى المئات قفزت إلى الاف فيما بعد. (حسين محمد جمعه، وآخرون: ٩٧٢ - ٩٧٣).

(٥) نسب الذكور والإناث بالتعليم الثانوى فى دول الخليج العربى :

ومن الجدول السابق يمكن إستخلاص نسب الذكور والإناث من مجموع الطلبة المسجلين فى التعليم الثانوى بدول الخليج العربية وتكمن أهمية ذلك فى أنه يعكس جوانب عديدة لإتجاهات المجتمع والدولة بخصوص التعليم الثانوى. وهى بمثابة المؤشر الذى يشير إلى زيادة وعى المجتمع بأهمية إلتحاق البنين والبنات بهذه المرحلة الدراسية وما يقابله من إهتمام الدولة بتوفير المتطلبات المدرسية الكافية لإستيعاب هذه الفئة العمرية للإلتحاق بهذه المرحلة.

جدول رقم (١٤)

نسب الذكور والإناث لأعداد طلبة المرحلة الثانوية بدول الخليج العربى

خلال الفترة من ٧٤ / ١٩٧٥ إلى ٩٠ / ١٩٩١

السنة	الدولة / البيان	الإمارات	البحرين	الكويت	السعودية	عمان	قطر
٧٤/١٩٧٥	ذكور	٥٧,٧٥٪	٤٥,٥٤٪	٦١,١٤٪	٧٣,٧٣٪	٧٦,٨٣٪	٦٣,١٦٪
	إناث	٤٢,٢٥٪	٥٤,٤٦٪	٥٥,١٩٪	٢٦,٢٧٪	٢٣,١٧٪	٣٦,٨٤٪
٧٩/ ١٩٨٠	ذكور	٥٧,٥٩٪	٤٨,٨٧٪	٥٢,٢٧٪	٦٨,٦٣٪	٧٥٪	٤٧,٧٦٪
	إناث	٤١,٥٧٪	٥١,١٣٪	٤٧,٧٣٪	٣٢,١٨٪	٢٤,٩٢٪	٥٢,٢٤٪
٨٤/ ١٩٨٥	ذكور	٤٩,٣٣٪	٣٧,٢٦٪	٤٨,٣٩٪	٥٥٪	٦٧,٨٤٪	٤٥,٣٩٪
	إناث	٥٠,٥٧٪	٦٢,٧٤٪	٥١,٦٧٪	٤٤,٦٩٪	٣٢,١٦٪	٥٤,٦١٪
٨٧/ ١٩٨٨	ذكور	٤٦,٧١٪	٣٥,٥٤٪	٥٢,٤٨٪	٥٦,٢١٪	٥٢,٥١٪	٤٣,٥٤٪
	إناث	٥٣,٢٩٪	٦٤,٤٦٪	٤٧,٥٢٪	٤٣,٧٩٪	٤٧,٤٩٪	٥٦,٤٦٪
٩٠/ ١٩٩١	ذكور	٤٤,٦٤٪	٣٨,٠٩٪	-	٥١,٣٥٪	٥١,٢١٪	٤٤,٥٢٪
	إناث	٥٥,٣٥٪	٦١,٩٠٪	-	٤٨,٦٤٪	٤٨,٧٨٪	٥٥,٤٧٪

ويبين لنا الجدول رقم (١٦) نسب الذكور والإناث فى المرحلة الثانوية بجميع دول الخليج العربية خلال الفترة من ٧٤/ ١٩٧٥ إلى ٩٠/ ١٩٩١. ورغم أن هذه الفترة تدخل ضمن حقبة تصاعد حركة التنمية إلا أنها بلاشك تعكس بوضوح صورة الحاضر التى تمثل الحصيلة المتراكمة للجهود المبذولة فى الجانب التعليمى بالمرحلة الثانوية.

وإذا نظرنا إلى الجدول نجد أن نسب الإناث تراوحت بين ٢٣٪ فى سلطنة عمان و ٥٤٪ فى دولة البحرين فى عام ٨١/ ١٩٨٢م، ثم إزدادت قيمها بشكل كبير خلال عام ٨٧/ ١٩٨٨م، حيث أصبحت ٦٤٪ فى دولة البحرين و ٤٨٪ فى سلطنة عمان.

إن النسب العالية للإناث فى بعض الدول مثل البحرين (٩٠ , ٦١٪) وقطر (٤ , ٥٥٪) والإمارات (٣٥ , ٥٥٪) تستدعى الإنتباه حيث أنها تتجاوز فى معطياتها المقاييس النسبية المطلوبة والمعقولة وهى ٥٠٪ تقريبًا، وهناك أكثر من عامل يمكن أن يسهم فى حدوثها بهذا الشكل فى المرحلة الثانوية ومن هذه العوامل ما يأتى:

أ) فتح أبواب القبول للفئات العمرية المتأخرة عن سن القبول فى بداية المرحلة الثانوية يساعد على زيادة أعدادهن فى هذه المرحلة مقارنة بالذكور وهذا واضح بالطبع لأن أعمار الطالبات فى هذه المرحلة ستكون منتشرة على فئات عمرية أوسع مما هى عليه بالنسبة للذكور وهذا يؤدى بدوره إلى زيادة عددهن وبالتالى نسبتهن من مجموع الطلبة.

ب) إحتمال حدوث حالات تسرب للطلبة الذكور من المرحلة الثانوية تزيد كثيراً عما هى عليه بالنسبة للإناث وهذا أقرب العوامل من حيث الإسهام المباشر فى ارتفاع نسب الإناث من مجموع الطلبة الملتحقين بالمرحلة الثانوية مقارنة بالذكور وجدير بالذكر هنا أن حالات التسرب من المرحلة الثانوية لاتعنى تسرب الطلبة من صفوف هذه المرحلة فقط وإنما تشمل أساسًا حالات التخلف عن الإلتحاق بهذه المرحلة بعد إكمال المرحلة الإعدادية، وقد يكون التوجه إلى أنواع أخرى من التعليم مثل التعليم الفنى والمهنى أحد هذه الأسباب والتى هى عمومًا مفتوحة للذكور بشكل أكبر مقارنة بالإناث.

(٦) معدل عدد الطلبة لكل معلم فى المرحلة الثانوية بدول الخليج العربى(*):

تعتبر نسبة عدد الطلبة لكل معلم وعدد الطلبة فى كل فصل مؤشر من المؤشرات التى تمكن من تقييم نوعية التعليم كما أنها مؤشر جيد للحكم على الإستخدام الفعلى للمدرس فى عملية التدريس.

ففى التعليم الثانوى الذى بُدأ بالتوسع فيه لسبعة من الأقطار العربية وهى لبنان ومصر وسوريا والعراق وتونس والجزائر والمغرب عام ٥٠م. أما بقية الأقطار العربية لنفس الفتره فإن عدد الطلاب فى مدارسها الثانوية، من الجنسين، كان يعد بالعشرات أو المئات، بإستثناء الأردن حيث تشير الإحصاءات إلى وجود ٥٦٧٧ طالبًا ثانويًا فيه، إلا أن حركة التعليم الثانوى فى تلك الأقطار إرتفع حتى بلغ مجموع طلاب المرحلة الثانوية عام ٨٥م أكثر من اثنى عشر مليون طالب يقوم بتعليمهم ما يقرب من ٥٦٠ ألف معلم بمعدل ٢١ طالب تقريبا لكل معلم وتعد هذه النسبه مرتفعه عن مثيلاتها فى الدول الأجنبيه خاصة فى التعليم الثانوى الذى يجب ألا تتعدى فيه نسبه المعلم إلى عدد التلاميذ ١:١٥.

كما نلاحظ أن أقل معدل لعدد الطلبه لكل مدرس بلغ ٩ طلاب فى دولة قطر تليها ليبيا ١١ طالب ثم عمان ١٣ طالب ويرتفع هذا المعدل فى بعض الدول العربيه حتى يصل ٣٨ طالب لكل معلم فى الجزائر، مع أن الوطن العربى عام ٦٠م كان يتمتع بثانى أفضل نسبة بين الطلاب والمعلمين ١٨ طالبًا للمعلم الواحد فى المنطقه العربية و ١٧ طالبًا فى الدول الناميه و ٢١ طالبًا فى الدول

(*) تم الاعتماد علي جداول معدلات الكثافة الطلابية، وعدد الفصول في المدرسة الواحدة علي جداول فترة الثمانينات لعدم توفر الجداول الخاصة بالتسعينات في المراجع التي حصلت عليها. ولأهمية هذه الجداول كمؤشر علي زيادة أعداد المدارس والدارسين لذا لزم التنويه.

المتقدمه وهذا راجع الى وفرة عدد معلمى المرحله الثانويه فى تلك السنه إضافه الى صغر حجم المدارس فى الدول العربيه مما استوجب توظيف عدد أكبر من المعلمين وبكفاءة عدديه منخفضه، وقد حافظت الدول العربيه على نفس المعدل ٨٥م الا أن الدول المتقدمه حققت درجة عاليه من الإكتفاء فأصبحت النسبه فيها ١٤ طالبًا للمعلم الواحد. وبلغ نصيب المعلم من الطلبة فى دول الخليج العربى بين عام ٩١/٩٣م مابين ٨ - ١٥ طالبا وطالبة.

(٧) معدل الكثافة الطلابية فى المدرسة الواحدة بدول الخليج العربى بإستعراض البيانات والإحصاءات المتعلقة بأعداد الطلاب فى المدرسة الواحدة بالمراحل الإبتدائية والإعدادية (المتوسطة) والثانوية بدول الخليج العربى كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول رقم (١٥)

بيان بأعداد الطلبة للمدرسة الواحدة في جميع مراحل التعليم العام الحكومي بالدول العربية الخليجية خلال الفترة من ٨١/ ١٩٨٢م - ٨٧ / ١٩٨٨م

الدولة	السنة / المرحلة / الجنس	١٤٠١ / ١٤٠٢هـ ١٩٨١/ ١٩٨٢م			١٤٠٤ / ١٤٠٥هـ ١٩٨٤/ ١٩٨٥م			١٤٠٧ / ١٤٠٨هـ ١٩٨٧/ ١٩٨٨م		
		ابتدائي	متوسط	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي
الإمارات	جملة	٦٠٦	١٩٠	٤٤٢	٦٢٢	٢٢١	٤٤٧	٦٧٥	٢٦٩	٥٢٠
	إناث	٥٩٩	١٨٨	٤٧٣	٦٥٩	٢٢٣	٣٨٩	٦٨٩	٢٧٠	٥٥٤
	ذكور	٦١٢	١٩٢	٤١٦	٥٨٩	٢٢٠	٥٣٠	٦٦٢	٢٦٨	٤٨٦
البحرين	جملة	٦١٣	٥٥٢	٣٣٥	٦٤٥	٥٤٠	٤٥٨	٦٣١	٥٤٣	٦١١
	إناث	٥٩٨	٦١٤	٣١١	٦٩٦	٥٤٩	٥٠٣	٦٤٩	٦٠١	٦٨٩
	ذكور	٦٢٦	٥٠٩	٣٦٦	٦٠٣	٥٣٢	٣٩٨	٦١٤	٤٩٨	٥٠٦
الكويت	جملة	٧٩٩	٨٢٤	٧٤٥	٦٩١	٧٢٦	٧٦٢	٦١٦	٦٩٦	٧٦٥
	إناث	٨٣٠	٧٩٣	٧٥٦	٦٩٦	٧٢٩	٧٥٧	٦٠٩	٦٨٣	٧٦٥
	ذكور	٧٧٢	٨٥١	٧٣٤	٦٨٧	٧٢٤	٧٦٦	٦٢٢	٧٠٨	٧٦٦
السعودية	جملة	١٥٧	١٦٠	١٨٩	١٦١	١٦٠	١٩٤	١٨٧	١٧١	١٩٢
	إناث	١٧٩	١٩٢	٢٥٣	١٦٩	١٦٩	٢٢٥	١٩٩	١٩٣	٢١١
	ذكور	١٤٦	١٤٧	١٦٥	١٥٦	١٥٤	١٧٤	١٧٩	١٥٨	١٧٩
العراق	جملة	٢٤٤	-	٥٣٥	٢٧٩	-	٤٧٤	٣٦٩	-	٤٢٨
	إناث	٢٤٥	-	٣٩٢	٢٦٧	-	٣٦٧	٣٤١	-	٣٦١
	ذكور	٢٤٢	-	٦٤٩	٢٨٩	-	٥٦٤	٣٩٥	-	٤٨٣
عمان	جملة	٥٧٤	٨١	١١٩	٥٠٥	١٤٦	٢٤١	٥٧٩	١٧٤	٢١٥
	إناث	٤٥٩	٥٤	١٠٠	٤٢٦	١٢٨	١٥٥	٤٩٦	١٦٥	١٩٢
	ذكور	٦٦٨	١٠٠	١٢٨	٥٨٥	١٥٨	٣٢٧	٦٧٥	١٨٠	٢٤١

تابع جدول رقم (١٥)

بيان بأعداد الطلبة للمدرسة الواحدة فى جميع مراحل التعليم العام الحكومى بالدول العربية الخليجية خلال الفترة من ٨١/ ١٩٨٢م - ٨٧ / ١٩٨٨م

الدول	السنة / المرحلة / الجنس	١٤٠١ / ١٤٠٢هـ ١٩٨١/ ١٩٨٢م			١٤٠٤ / ١٤٠٥هـ ١٩٨٤/ ١٩٨٥م			١٤٠٧ / ١٤٠٨هـ ١٩٨٧/ ١٩٨٨م		
		ابتدائي	متوسط	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي
قطـــر	جملة	٢٩٨	٢٦٩	٢٨٥	٣٣٢	٢٦٤	٢٥٧	٣٦٣	٢٩٩	٢٧٩
	إنـاث	٢٩٣	٢٧٠	٢٩٦	٣٣٠	٢٤٨	٢٥٢	٣٦٩	٢٨٣	٢٦٨
	ذكور	٣٠٣	٢٦٨	٢٧٣	٣٣٤	٢٨٣	٢٦٢	٣٥٧	٣١٧	٢٩٣

وعند تحليل الجدول السابق يتبين لنا إن عدد الطلاب فى مدارس المرحلة الثانوية فى دول الخليج أقرب إلى ماهو عليه الحال فى المرحلة الإبتدائية منها إلى المتوسط، فقد تراوحت معدلات الكثافة الطلابية للمدرسة الواحدة خلال العام الدراسى ٨١/١٩٨٢م ما بين ١١٩ طالبًا فى سلطنة عمان و ٧٤٥ طالبًا فى الكويت. وفى السنوات التالية إزدادت هذه المعدلات فى خمس دول خليجية فيما أخذت تنخفض نسبيًا فى العراق وقطر، وقد سجل العام الدراسى ٨٧/١٩٨٨م معدلات للكثافة الطلابية تراوحت بين ١٩٢ طالبًا فى المملكة العربية السعودية ٧٦٥ طالب فى دولة الكويت وفى نفس الوقت سجلت دول أخرى معدلات عالية نسبيًا مثل البحرين ٦١١ والإمارات ٥٢٠ والعراق ٤٢٨.

ولاتوحى بيانات الجدول بفوارق فى معدلات الكثافة الطلابية يحكمها نمط واضح بين مدارس البنين ومدارس البنات فى مراحل التعليم العام الخليج العربى بشكل محدد. لكنه يمكننا القول بأن هناك إتجاها نسبيًا نحو ظهور معدلات كثافة طلابية فى مدارس البنات أقل مماهى عليه فى مدارس البنين ويمكن القول بأن التوجه فى زيادة الفرصة أمام تعليم الفتاة بفتح المزيد من المدارس للبنات يعتبر أهم هذه العوامل بالتأكيد.

(٨) معدل عدد الفصول الدراسية للمدرسة الواحدة بدول الخليج العربى :

جدول رقم (١٦)

تطور عدد الفصول بالمدرسة الواحدة فى مرحلة التعليم الثانوى العام

فى مراحل التعليم الحكومى فى دول الخليج العربى

خلال الفترة من ١٩٨٢/٨١م - ١٩٨٨/٨٧م

الدولة	عام ١٩٨٢/٨١م			عام ١٩٨٥/٨٤م			عام ١٩٨٥/٨٤م		
	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
الإمارات	١٠	١٠	١٠	٢٣	١٧	١٩	٢٠	٢٣	٢٢
البحرين	١٣	١١	١٢	١٤	١٩	١٧	١٧	٢٠	١٩
الكويت	٢٨	٢٥	٢٤	٢٤	٢٣	٢٣	٢٣	٢٢	٢٣
السعودية	٧	١٠	٨	٧	٩	٨	٧	٨	٨
عمان	٦	٥	٥	١٢	٧	٩	١٠	٨	٩
قطر	١٠	١١	١١	١١	١٠	١١	١٢	١١	١٢

هناك على وجه العموم صورة مباشرة ورئيسية تعكسها لنا المعدلات العالية لعدد الفصول فى المدرسة الواحدة توحى لنا بحجم البناء المدرسى وإتساعه وبملاحظة الجدول يتبين لنا وجود معدلات صفوف متقاربة نسبيًا فى جميع دول الخليج العربية ماعدا الكويت التى سجلت ٢٤ فصلاً فى العام الدراسى ١٩٨٢/٨١م. أما عام ١٩٨٨/٨٧م فقد سجل معدلات للفصول تراوحت بين ٨ فصول فى السعودية و ٢٣ فصلاً فى الكويت فى الوقت الذى نلاحظ فيه معدلات عالية نسبيًا فى كل من دولة الإمارات ٢٢ فصلا والبحرين ١٩ فصلا وهى تكاد تكون مقاربة لما هى عليه فى دولة الكويت.

أما عند مقارنة هذه المعدلات بين مدارس البنين بمدارس البنات نكاد نرى مساواة فى حالات عديدة بين معدلات عدد الفصول فى مدراس كلا الجنسين وهذه ليست بحالة غريبة وهى متوقعة بالتأكيد وتعكس تماثلاً فى سعة مدارس البنين ومدارس البنات على نحو كبير.

(٩) أعداد المدارس الثانوية بدول الخليج العربى :

كان من الطبيعى أن يتم التوسع فى بناء المدارس لتستوعب الزيادة فى أعداد الطلاب أو الطالبات ومايقال فى شأن إزدياد أعداد الطلاب والطالبات ونموهم فى التعليم بدول المجلس ينطبق على إزدياد أعداد المدارس ونموها بهذه الدول. فإن المتتبع لتطور أعداد المدارس يلحظ نمواً مضطرداً وتضاعفًا مماثلاً لذلك النمو والتضاعف فى أعداد الطلاب والطالبات بالنسبة لأعداد المدارس.

جدول رقم (١٧)

أعداد مدارس الثانوى العام بدول مجلس التعاون خلال الفترة من ١٩٧٥/٧٤م - ١٩٩٠/٨٩م

الدولة	عام ١٩٧٥/٧٤م			عام ١٩٨٠/٧٩م			عام ١٩٨٥/٨٤م			عام ١٩٩٠/٨٩م		
	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
البحرين(١)	٣	٤	٧	٤	٤	٨	٧	٨	١٥	٦	٦	١٢
الكويت	٢١	٢١	٤٢	٣٤	٣٢	٦٦	٥٤	٤٨	١٠٢	-	-	-
السعودية	١٤١	١٩	١٦٠	٣٢٢	١٠٠	٤٢٢	٤٦٢	٢٧٨	٧٤٠	٥٨١	٤٨٦	١٠٦٧
عمان	١	١	٢	٨	٤	١٢	١٩	١٩	٣٨	٣٢	٣٨	٧٠
قطر	٢	١	٣	١٠	٩	١٩	١٢	١٥	٢٧	١٤	٢٠	٣٤

(١) البيانات عام ٨٩/ ١٩٩٠م لاتشمل ٣ مدارس مدمجة المراحل (إعدادى ثانوى).

ويتضح من الجدول السابق بأعداد المدارس الثانوية العامة فى الدول الخليجية العربية ما يلى:

(١) تضاعف أعداد المدارس عدة مرات عام ٨٤/ ١٩٨٥م عما كانت عليه من قبل بالنسبة لغالبية الدول الخليجية وتسجل عمان أعلى نسبة زيادة فى أعداد المدارس ويمكننا التعليل لذلك بنفس الأسباب السابقة (حداثة التعليم).

(٢) شهدت مدارس الإناث ارتفاعًا كبيراً فى الفترة من العام ٨٩ / ١٩٩٠ إلى عام ٩١/ ١٩٩٢م فى كل من دولة الإمارات العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية وسلطنة عمان. وسجلت ارتفاعًا طفيفًا فى باقى دول الخليج. كما أن مدارس الذكور نراها تسجل ارتفاعًا واضحًا فى كل من المملكة العربية السعودية وعمان فى هذه الفترة.

(٣) يلاحظ إزدياد أعداد مدارس الإناث بدول الخليج بصورة عامة، وهذا يتمشى مع زياده نسب أعداد الطالبات عن نظيراتها من نسب أعداد الطلاب.

رابعًا – المبانى المدرسية:

على الرغم مما تبذله الدول المتقدمة من جهود ملحوظة فى تطوير النمط المعمارى التقليدى للمدارس وجعله متلائمًا مع الإتجاهات التربوية الحديثة إلا أن النمط المعمارى التقليدى للمدارس بقى غالبًا على أكثر البلدان. فهو يتكون من قاعات متشابهة وأروقة مستطيلة وساحة فسيحة بدون أشجار فى العادة لتمكن الإدارة من مراقبة تحركات الطلبة ولكن مع تطور النظريات التربوية، صارت الهندسة المعمارية للمبانى جزءاً لايتجزأ من الإستراتيجية التعليمية ومن عملية التطور التربوى، فكان من اللازم تجاوز التصاميم التقليدية. فالبناء المدرسى لم

يعد مجرد مساحة لإيواء الطلاب بل هو مجموعة فضاءات يؤدى كل منها دوره في تكامل وتنسيق مع الفضاءات الأخرى من أجل تسهيل النمو العقلى والإنفعالى والجسدى للطالب وتحقيق توازنه النفسى وتعزيز مختلف جوانب شخصيته.

وقد سارت عملية تطوير البناء المدرسى فى ضوء متطلبات التربية الحديثة فى إتجاهات عدة نذكر منها:

* تنوع الفضاءات المدرسية وفق تنوع الأنشطة التربوية.
* تفتح المدرسة على البيئة المحيطة بها.
* إحداث الجو النفسى المساعد على نمو الطلاب والمشجع على الإبداع وهكذا يبدو لنا أن التصميم المعمارى لمدرسة عصرية يتطلب تنسيقًا محكمًا بين فئات عديدة من الإخصائيين وتظافر جهود كبيرة من المهندسين والإداريَين والمربين ورجال الإختصاص فى التربية فهو عمل جماعى متكامل تراعى فيه متطلبات التربية الحديثة ونواميس الهندسة المعمارية. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٩: ١٠).

وباعتبار أن المدرسة هى إحدى المؤسسات التى يستعين بها المجتمع فى خلق المواطن الصالح القادر على التفكير والعمل والإنتاج بدراية وكفاءة وعلى المشاركة فى العمل مع الآخرين بنجاح الإسهام فى النهوض بمجتمعه بروح سامية وتضحية عالية.

ولتحقيق ذلك لابد من أن يتوفر فى الأبنية المدرسية ما يلى:

(١) أن تستوفى بناية المدرسة مقتضيات تحقيق أهداف المناهج الدراسية بالنسبة إلى المراحل الدراسية المختلفة، وتتوفر فى مرافقها المواصفات التربوية الضرورية.

(٢) أن تصبح مركزاً صالحًا لخدمة البيئة الإجتماعية فى المنطقة.

(٣) أن تتلاءم بناية المدرسة مع طبيعة الحياة الإجتماعية فى المنطقة فتسهم فى تقبل هذه الحياة لأبنائها وتأخذ بيدهم لتطويرها وتحسينها.

(٤) أن تساعد على مكوث الطلاب فيها لأطول مدة من النهار، لذا يجب أن تتوافر فى الموقع الشروط الآتية:

أ) أن يكون الموقع قريبًا من الأماكن التى يأتى منها الطلاب ومتصلاً بطريق عام، وفى القرى يكون من خارج القرية، وإذا أريد أن تخدم المدرسة أكثر من قرية فإنه يفضل أن يختار لها موقعًا متوسطًا بين مختلف القرى يساعد على التوسعات المحتملة فى المستقبل.

ب) يتم إختيار الموقع فى حدود المخطط العام، الذى يجب وضعه لتعيين مواقع الأبنية المدرسية بالنسبة إلى الحاجات الحالية، والحاجات المتوقعة فى المستقبل. (محمد مصطفى زيدان، ١٩٨٧: ٢٣).

ولقد تناولت إستراتيجية تطوير التربية العربية مشكلة الأبنية المدرسية من مختلف جوانبها فلاحظت «أن معالجتها لاتقتصر على توفيرها بالأعداد الوافية وضمان الموارد المالية لها، بل تقتضى حسن توزيعها على المواقع الجغرافية بالنسبة للتجمعات السكانية على نواحى القطر كافة وحسن صيانتها وملاءمتها مع بيئتها، ومع الوظائف الإجتماعية المناطة بها، وإستنادها فى تصميمها وتنظيمها إلى الشروط التربوية والصحية وتزويدها بالأثاث واللوازم المتناسبة مع الحاجات التربوية المتطورة فيها، وتطوير وسائل النقل منها وإليها».

كما نبهت الاستراتيجية إلى جوانب أخرى تتصل بالبناء المدرسى ومنها «العمل على إعتماد أسلوب الخريطة المدرسية للتغلب على مشاكل التوزيع السكانى وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص فيها، وإنشاء شبكة من الأبنية يراعى فيها

تطور التجمعات السكانية على هدى من التخطيط الوافى، وتطوير معايير معتمدة خاصة بالأبنية المدرسية تراعى فيها الشروط الفنية والصحية والتربوية ومواصفات الأداء الوظيفى كما تراعى فيها قابلية التوسع وتعدد الوظائف بما يكفل إنفتاح المدرسة على مجتمعها ».

وهكذا تكون الإستراتيجية قد ركزت عند تطرقها إلى موضوع البناء المدرسى على نقطتين أساسيتين وهما :

(١) التخطيط لإقامة المبانى المدرسية.

(٢) التصميم المعمارى للمبانى المدرسية وفق متطلبات العمل التربوى مع وضع تصورات هندسية للمبنى المدرسى تراعى فيها مطالب التربية الحديثة، وحاجات المتعلمين المختلفة، إضافة إلى خصائص البيئة التى ستحتضن ذلك المبنى. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٩: ٣).

وسنعرض فيما يلى لأهم الأفكار التى تتناول موضوع المبانى المدرسية وتصميمها وطرق إعدادها:

أ) المبانى المدرسية والإستخدام الناجح لمواردها :

إن سياسة مثمرة حقًا فى ميدان الإستثمارات المحققة فى المبانى المدرسية ينبغى أن يكون مآلها المنطقى بناء مدارس من النوع الملائم فى المكان المناسب، والوقت المناسب، وبكلفة ملائمة. ونقصد بعبارة النوع الملائم مدارس تستجيب من حيث سعتها ومن حيث تجهيزاتها لحاجات المجتمعات المخصصة لها والمكان المناسب هو المكان الذى تمس الحاجة فيه أكثر من غيره إلى وجود مدرسة. أما الوقت المناسب فهو الذى يفترض أن تكون المدرسة منجزة تمامًا وجاهزة للعمل وفق توقيت محدد فى خطط التوسع المدرسى. وتكاليف بناء مدرسة ما تحددها بصورة رئيسية معايير المساحة والنوعية التى تعتمد فى هذه المدرسة. وتنزع الكلفة إلى

الزيادة كلما ارتفع مستوى النوعية فى البناء وفى كمال العمل وإتقانه وفى التجهيزات. (غى أودى، ١٩٧٢: ١٣).

وتتحقق فى ميدان المبنى المدرسى الإقتصاد المطلوب إذا ما بلغنا المعايير الملائمة بأقل كلفة وعلينا بالتالى أن نسعى إلى التوفير لا لخفض مستوى المعايير، بل بخفض وإزالة كل ما هو غير منتج وغير مستخدم الإستخدام الكامل. إن الإستخدام الفعال للموارد المتاحة من المبانى المدرسية يتطلب بالطبع أن تستخدم المدارس إستخدامًا مكثفًا ما أمكن فحتى فى البلدان التى يعم فيها ازدحام الصفوف ليس من النادر أن نجد مدارس لاتستخدم طاقة إستيعابها كليًا فنستطيع استغلال العديد من قاعات الدروس والمختبرات التى لاتستخدم إلا خلال قسم من النهار. فالعديد من المختبرات وقاعات الرياضة والمكتبة نجدها خالية فعندما ينتقل الطلاب من الصف إلى المختبر أو الصالة الرياضية أو قاعة الرسم وغيرها تبقى قاعة الدرس المخصصة له غير مشغولة وبالمقابل تكون القاعات المتخصصة شاغرة عندما تحتل جميع الصفوف قاعاتها العادية، ويمكننا أن نحقق وفورات مهمة إذا غيرنا بعض الشئ نظام الإستخدام. ويكون من الأسهل حتى عندما يرتكز تنظيم المدرسة على وحدة الصف، ألا يعطى الصف بالضرورة قاعة درس بصفة مقر دائم وأن تخصص ضمن بعض الشروط أماكن أخرى من المدرسة لهذه الغالبية. بإستخدام نظام الصفوف المتنقلة توفيرا للصفوف الدراسية وإستخدام أكثر فاعلية للمبنى المدرسى. (محمد الجودر، ١٩٩٦: ٧)

وبعد أن نقرر كيفية تنظيم مختلف الأماكن المدرسية يمكننا أن نقرر المساحة التى ينبغى أن تغطيها كل من هذه الأماكن. ومن أجل تحديد معايير المساحة لابد من القيام بدراسة نقدية لطرائق التعليم المنوى تطبيقها، فنقدر فى ضوئها المنشأت التجهيزية. ويمكن أن ننظر إلى مساحة الأماكن التربوية على أنها تمثل القسم المنتج من المدرسة بينما الأماكن التابعة تمثل العبء الغير المنتج الذى ينبغى على

الجزء التربوى أن يتحمله وعندما نبتغى التوفير والإقتصاد يجب أن تسعى لخفض هذا العبء بالدرجة الأولى، قبل أن نبحث فى التخفيضات الممكنة أو المرجوة فى القسم المعد للتعليم، ويمكن تقسيم المساحة التابعة على الوجه التالى:

* المساحات المعدة للسير كالماشى والسلالم والمداخل والأروقة.
* المساحات الخارجية المسقوفة كالممرات المسقوفة التى تؤدى إلى المبنى.
* الأماكن المعدة للنشاطات الغير منهجية.
* قاعات الطعام والمطابخ.
* المكاتب الإدارية. (غى أودى، ١٩٧٢: ٢١).

ب) المبانى المدرسية القائمة :

يجدر بنا إيلاء المبانى المدرسية القائمة حاليًا بعض إهتمامنا قبل تحديد المعايير التى سنفرضها على المدارس الجديدة، صحيح أن المعايير الجديدة تجسد بالطبع تقدمًا مرموقًا بالنسبة إلى مساحة الأماكن المخصصة للتعليم وإلى تنوع أشكالها بالنسبة إلى نوعية المواصفات وإلى طرق التنفيذ وبالتالى من الممكن إدخال بعض التحسينات والتعديلات عليها بإضافة بعض المنشآت التجهيزية الجديدة.

ولايتحتم علينا دائمًا إن أردنا زيادة المساحات المخصصة للتعليم فى المبانى القائمة أن نضيف بالضرورة عدداً جديداً من الأماكن، إذ كثيراً ما يظهر التحليل أن الأماكن التابعة والملحوظة فى الأصل تفوق سعتها الحد اللازم وليس من النادر أن نجد مدارس تشكل الأروقة والممرات فيها زهاء ٣٠٪ أو ٤٠٪ من مساحاتها، مع العلم أن هذه النسب يجب ألا تتعدى ١٠٪ أو ١٥٪ وهذا إذا كانت المدرسة مصممة تصميمًا ملائمًا وبالتالى فإن إمكانية إستخدام قسم من الممرات تستحق أن توضع موضع درس وعناية. ولكن ينبغى قبل المباشرة بإدخال

التعديلات التأكد من أن كلفتها لن تفوق كلفة بناء جديد كامل نتبعه بالمدرسة، على الرغم من أن هذا الحل الأخير لايمكن إعتماده على الدوام بالنظر إلى شكل الموقع وطبيعة الأرض.

وتمثل المبانى المدرسية القائمة إلى حد ما رأس مال يطاله الإستهلاك ويتعرض للإندثار بنتيجة التقادم، ويصعب هنا أن نحدد مسبقًا المدة القصوى التى يمكن خلالها إستخدام المبنى إستخدامًا مفيداً صالحًا، على إعتبار أن ذلك رهن إلى حد كبير بمبلغ نفقات الصيانة المخصصة لها، وبمدى الفترة الزمنية التى تبلغ فيها تلك النفقات مستوى تفوق معه قيمة المبنى ذاته.

وخفض مرتبة المبنى فى سلم التصنيف لايأتى من جراء إرتفاع نفقات صيانته إرتفاعًا كبيراً وحسب، بل إن موقعه وطريقة توزيع أماكنه يمكن أن تجعلاه لايأتلف والحاجات التربوية الحديثة، أيًا كانت أشكال التعديل التى تزمع إجرائها. وأخيراً فإن المدارس يمكن أن تصبح غير صالحة بسبب التحركات السكانية ومن الخصائص المميزة للتنمية الإقتصادية أن تبقى المدارس قائمة عاملة رغم زوال الغاية التى أنشئت من أجلها فى الأصل، تبعًا لنزوح التجمعات السكانية الصغيرة التى كانت تخدمها، نحو مراكز إجتذاب أخرى.

وهكذا نلاحظ بعد وقوفنا على هذه العوامل كافة أن من الضرورى إعتماد سياسة معينة فى شأن المبانى القائمة وإذا أردنا إستخدام ما تمثله هذه المبانى من موارد إستخدامًا ناجحًا مثمراً فإن على السياسة التى نترسمها فى هذا الصدد أن تأخذ فى إعتبارها حاجات تكييف المدارس وتوسيعها، وتصنيفها وضرورات صيانة مبانيها، وإغلاق المدارس التى غدت عديمة الفائدة وإستبدال المدارس القائمة بصورة منتظمة. (غى أودى، ١٩٧٢: ١٤٥).

حـ) تنظيم المبنى المدرسى فى ظل المستجدات التربوية التعليمية:

فرضت الثورة التقنية فى العلوم والمعرفة حاجات ومتطلبات فى المبنى المدرسى فى إطار الإمكانات المتاحة، وفى إطار التصورات المستقبلية، وعليه فإن المبنى المدرسى يجب أن يجذب اهتمامنا بشكل أكثر من قبل فهو الصورة المستديمة التى يقضى فيه الطلبة والطالبات معظم أوقاتهم، ويكتسبوا فيه معظم مهاراتهم، فلا تخلوا تطلعاتنا من الشكل التنظيمى الهادف إضافة إلى الشكل الجماعى الجذاب، فيكون المبنى مصدراً للطمأنينة ورضاء النفس محققًا النمو الجسدى والنفسى والعقلى بصورة متكاملة. ويوضح الأستاذ محمد الجودر عام ٨٤ فى دراسة له أهمية وضع خارطة تعليمية للبحرين، تكون بمثابة خطة للتعليم ودليلاً ومرشداً لتنفيذها، وعليه فقد ظهرت أول خطة للأبنية المدرسية وكان من أهدافها ما يلى:

(١) تحديد الحاجات إلى مبانى جديدة لمواجهة الزيادة فى أعداد المسجلين.

(٢) إحلال المبانى الجديدة محل المبانى القديمة أو المستأجرة ووضع برامج إصلاح بتطوير المبانى القائمة.

(٣) وضع الأولويات فى إنشاء المدارس الجديدة وتجهيزاتها. ضمانًا لتوفير الخدمة التعليمية المناسبة فى الوقت المناسب.

(٤) تحديد الآثار التى تترتب على التغيرات والتطورات التربوية على المبانى المدرسية.

د) الخريطة المدرسية :

هى محاولة التخطيط للخدمات التعليمية، مع الأخذ بعين الإعتبار مختلف العوامل السكانية والجغرافية والإجتماعية والإدارية التى تؤثر على العمل المدرسى. وقد بذلت منظمة اليونسكو - كما بذل المعهد الدولى للتخطيط التربوى

المرتبط بها جهوداً منهجية عديدة، منذ مطلع السبعينات، لمساعدة المسئولين فى كثير من الدول على إستخدام منهجية «الخريطة المدرسية» فى التخطيط التربوى.

وأهم مميزات هذه المنهجية إنها تراعى مختلف العوامل المؤثرة فى الواقع التعليمى وتحاول تجنب العوائق الإجتماعية والإقتصادية التى تعرقل عادة خطط التنمية، فتعمل بذلك على الإستفادة القصوى من الموارد المتاحة فى سبيل تلبية الحاجات التربوية وفق نظام الأولويات المطلوبة. (خليل أبو رجيلى، عبد الوهاب شميطلى، ١٩٩٤: ١١).

وليست الخريطة المدرسية مجرد عملية الحصول على خريطة ذات مقياس معين تسجل عليها رموز وإصطلاحات مختلفة تبين مواقع مختلف المؤسسات التعليمية. بل هى الحصول على نوع من التصوير الفوتوغرافى لشبكة المدارس الموجودة على الصعيدين القومى أو الإقليمى يمكن تجديدها عند الضرورة إما بإضافة رموز جديدة أو حذف بعض الرموز الموجودة.

إن الخريطة المدرسية تتضمن - إلى جانب تسجيل وقائع الوضع الراهن - إستخدام تكتيكات وإجراءات معينة للتنبؤ بما يمكن أن يكون. وبعبارة أخرى إن عمل الخريطة المدرسية ليس تجميداً لرؤية شبكة المدارس الموجودة فى الوقت الحالى، بل تبنى منطلقًا ديناميكيًا يقوم على تنظيم جديد مقترح خلال مدة الخطة وعمومًا، يمكن القول: إن الخريطة المدرسية فى بعد من أبعادها تعبير عن لامركزية التخطيط، إذ بواسطتها يمكن دراسة واقع التعليم المدرسى فى بيئة محلية معينة والتعرف على مدى كفايته الكمية والنوعية وإقتراح صورة أو صور مستقبلية له تكون أكثر فاعلية وعدالة فى التوزيع. (الأمانة العامة، ١٩٩٣: ١٨١).

ويمكن أن تشتمل الخريطة المدرسية على العناصر التالية:

* أنواع التعليم الذى تؤديها المدرسة (إبتدائى، ثانوى، ...).
* حجم المدرسة وطاقة إستيعابها.
* إمكانات التوسع فى المدرسة.
* عدد الأطفال فى سن الدراسة فى كل تجمع سكانى.
* عدد السكان فى كل تجمع.
* بيان عن الوضع الإجتماعى والإقتصادى للمنطقة.
* بيان عن مجمل الشبكات (المواصلات، الكهرباء، الماء، التصريف الصحى، حاضراً ومستقبلاً).

وزيادة على هذه العناصر، فإنه يمكن أن ندمج عناصر أخرى إذا اقتضى الحال وإذا رأى الدارسون جدوى لذلك.

والأكيد أن الخريطة المدرسية ليست شيئًا جامداً، بل يجب أن تواكب التطور الذى تشهده التجمعات فتجدد معلوماتها ومعطياتها بإستمرار.

فبالإمكان مثلاً تنقيح الخريطة كل سنة إذا إقتضى الحال، إلا أنه يجدر إعادة النظر فيها جذريًا فى بداية كل مخطط (كل خمس سنوات مثلاً بالنسبة للمخططات الخماسية).

والخريطة بهذا الشكل توصد الباب أمام كل عمل إعتباطى، فلاتنجز المدرسة إلا فى المكان المناسب والوقت المناسب.

هـ) أهم متطلبات إعداد الخريطة المدرسية :

(ا) يتطلب إعداد الخريطة المدرسية توفير معلومات عن عوامل كثيرة أهمها:

أ) العوامل السكانية:

إذ يتطلب إعداد الخريطة المدرسية توفير معلومات كافية وموثوق بها عن السكان وبياناتهم المختلفة.

وتظهر أهمية هذه العوامل فى ضوء مواقع المدارس وتوزيعها فى إقليم معين ويتحدد ذلك بدرجة كبيرة بتوزيع السكان فيه طبقًا للسن والجنس وإحتمالات نموهم المستقبلى. وكذا ضمن المشكلات المهمة التى تواجه معدى الخريطة المدرسية، الحصول على بيانات صادقة وكافية عن عدد السكان فى الإقليم ومعدل نموهم وعدد من هم فى عمر المدرسة.

ب) العوامل التعليمية:

ويرتبط بهذا العامل عدد من المؤشرات التى يجب أن توضع فى الإعتبار عند إعداد الخريطة وهى:

- جدول الدراسة الأسبوعى للتلاميذ حسب المواد.
- عدد التلاميذ فى الفصول وتقسيمهم إلى مجموعات أصغر حسب الأنشطة المتخصصة (ورش - معامل، ..... إلخ).
- العمر الزمنى المتوقع للأبنية وإمكانية إستخدام نظام الفترتين.
- ساعات التدريس الأسبوعية للمدرسين وتخصصاتهم.
- أحجام الفصول فى ضوء الأنظمة والقوانين والمعايير المتبعة.
- إعتبارات أخرى تنشأ من إستخدام التكنولوجيا الحديثة كالتلفزيون التعليمى مثلاً.

وهذه المؤشرات ذات أهمية فى تحديد الحجم الأمثل للمدرسة فى كل مرحلة تعليمية بما يضمن توفير أفضل ظروف تعليمية ممكنة وتكاليف معقولة، بما يسمح فى نفس الوقت بالإستخدام الكامل للمبانى والتجهيزات.

حـ) العوامل الجغرافية:

ويتطلب ذلك دراسة الإمكانات المتوفرة لدى التلاميذ للوصول إلى المؤسسة التعليمية فى ضوء شبكة الطرق الموجودة حاليًا ووسائل الانتقال. (مكتب التربية العربى، مصدر سابق: ٨٥١).

د) العوامل الاجتماعية:

وتشمل المواد والإمكانيات الطبيعية والبشرية والإقتصادية المتاحة، والقيود التى تحد من نمو التربية، ومنها العادات والتقاليد، وتفاوت مستوى المعيشة والمشكلات الإجتماعية القائمة (كالبطالة مثلا) والحواجز الطبيعية المؤثرة فى إزدهار التربية.

(٢) تحليل العوامل والبيانات والتنبؤ :

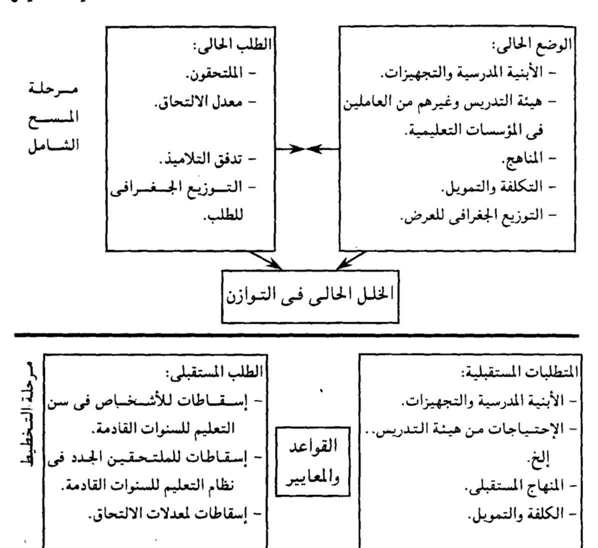
عندما تتوفر البيانات لدى المسئولين يتم تحليلها ونقدها وتقييمها حتى تبرز لدى الجميع نقاط الضعف والقوة فى النظام التربوى.

وإذا أردنا أن نجدد الحاجات ينبغى أن نحدد قبل كل شئ أهداف التعليم العامة والخاصة، وينبغى أيضًا التنبؤ بالتغيرات التى قد تطرأ على بنية السكان كإرتفاع نسبة الولادات أو إنخفاضها، وحركات الهجرة إلى الخارج وكذلك حركات النزوح من الريف إلى المدن والقرى إلى جانب التنبؤ بالتغيرات التى قد تطرأ على النظام التعليمى كمًا ونوعًا، وذلك مرتبط طبعًا بالتحولات الاجتماعية والاقتصادية.

ويتم فى ضوء ذلك تحديد الحاجات إلى المؤسسات التعليمية وإلى العاملين فيها. كما يتم تحديد أنواع النشاطات التربوية والفئات المستفيدة منها مع إقتراح التوزيع الجغرافى لمؤسسات التعليم بأقصى ما يمكن من الدقة وذلك على إمتداد فترة زمنية معينة.

ويتطلب إقرار الخريطة المدرسية تقديم أكثر من بديل للتصورات المستقبلية مما يستوجب ضبط كلفة كل بديل من البدائل المقترحة حتى يكون المسئولين عن القرار على بينة من أمرهم فيختارون أفضل السبل. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مصدر سابق : ٧ - ٨).

وقبل أن نصل إلى الخريطة فى شكلها النهائى، يجب المرور بمراحل دراسية ثلاث:



شكل رقم (١١)

المراحل المنهجية لإعداد الخريطة المدرسية التفصيلية على المستوى المحلى

المصدر: مكتب التربية العربى لدول الخليج «التخطيط للتعلم فى ضوء إتجاهات النمو السكانى وإحتياجات التنمية فى دول الخليج». الرياض ١٩٩٣.

* المسح الشامل: لكل العوامل والمعطيات التى تؤثر فى المنجزات المدرسية، وهذا المسح من شأنه أن يبرز المشكلات التى تعيق إنشاء المبانى المدرسية.
* التخطيط: وهو ينجز إنطلاقًا من المعطيات التى وفرها المسح، ويمكن بالتالى وضع خطة للإنجازات المدرسية طويلة الأمد.
* البرمجة: وهى تقوم على تقسيم المخطط إلى مراحل زمنية تراعى المخططات التنموية والإمكانات المتاحة. (الأمانة العامة، ١٩٩٣: ٢٧).

و) أهداف الخريطة المدرسية :

ومما سبق فإن الخريطة المدرسية أو التربوية تستهدف ما يلى:

* توفير بيانات ومعلومات تتيح للمخطط التربوى تحديد المناطق الأكثر إحتياجًا للتعليم وتكون أساسًا واقعيًا للإجراءات التى ينبغى أن تتبع لضمان عدالة توزيع الخدمات التعليمية، وتحديد أماكن المدارس الجديدة وحجمها فى المناطق المختلفة وفقًا لحاجاتها وظروفها، وبذلك تكون أساسًا لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
* مساعدة المخططين التربويين على تشخيص واقع المؤسسات التعليمية وبيان مدى تلبية هذا الواقع لحاجات البيئات المحلية، سواء فى ذلك الطلب على التعليم، أو النشاط الاقتصادى السائد، أو الخصائص السكانية للبيئات المختلفة ومن ذلك بيان مناطق الجذب السكانى، وأثر ذلك على مؤسسات التعليم بها حاليًا ومستقبلاً، وكذلك المناطق ذات الكثافة السكانية القليلة وأثر ذلك حاليًا ومستقبلاً. (حسين محمد جمعة المطوع وآخرون: ١٩٩٠: ٥٦٠).
* ترسم الخريطة المدرسية نظام الأولويات التى توزع المدارس على الصعيد الجغرافى وتعكس الاتجاهات السكانية الناجمة عن التنمية الإقتصادية

والإجتماعية، كما أنها تأخذ فى الإعتبار حجم المدارس الذى يسمح ببلوغ الإستخدام الأفضل للموارد المتاحة من المعلمين، ومن الأماكن وبالإستجابة لإحتياجات المناهج التعليمية وعندما تقرر الأولويات على هذا النحو يصبح لدينا قائمة سنوية بأسماء المدارس التى ينبغى الشروع فى ورشات بنائها. وتؤلف هذه القائمة بالإضافة إلى الأشغال الجارية البرنامج السنوى للبناء. (غى أودى، ١٩٧٤: ١٨٩).

* إعطاء السلطات التعليمية البيانات اللازمة لإتخاذ قرارات لمواجهة المشكلات التعليمية المختلفة آخذة فى الإعتبار تنوع البيئات وعدم الإلتجاء إلى فرض حلول عامة قد تصح لبعض البيئات دون البعض الآخر. (حسين محمد جمعة المطوع، ١٩٩٠: ٥٦٢).

ز) مراحل إعداد الخريطة المدرسية :

(١) مرحلة الدراسة التشخيصية :

هى مرحلة مهمة لتشخيص الواقع وأبعاده وجوانب القصور فيه. ويرى «هالوك Hallak» أن غرض التشخيص الذى يتطلبه إعداد الخريطة المدرسية هو إظهار الحالات الشاذة خلال سنة الأساس وإظهار التباين فى توزيع الخدمات والأبنية والقوى البشرية. كما أن التشخيص يظهر نواحى القوة والضعف فى شبكة المدارس الحالية بما يساعد على إعادة توزيعها بما يخدم الواقع المحلى كأن يحاول الإجابة على التساؤلات التالية:

* هل شبكة المدارس الحالية تقابل الطلب الاجتماعى على التعليم فى الإقليم منطقة الدراسة؟
* هل شبكة المدارس الحالية تتميز بأنها اقتصادية؟
* هل شبكة المدارس الحالية ذات نوعية جيدة؟

* هل شبكة المدارس الحالية موزعة بطريقة عادلة؟

وفى هذه المرحلة يتم تشخيص الأبنية من خلال (نوعية البناء - المواد المستخدمة فى البناء - مساحة البناء - عدد الفصول - متوسط مساحة الفصول - المعامل - الورش- متوسط مساحتها - المكتبة ومساحاتها - الملاعب - الحدائق ومساحاتها ... إلخ، متوسط المساحة المتاحة لكل تلميذ فى غرفة الصف، فى المكتبة، فى الفناء، الورش، فى المعامل، فى الحدائق ... إلخ، تشخيص التجهيزات من حيث مدى توفر المياه النقية والكهرباء والأثاث المناسب، وأدوات التدريس والوسائل المعينة (السمعية والبصرية).

(٢) مرحلة إسقاطات الطلب على التعليم :

وتتطلب هذه المرحلة ما يلى:

١) جمع البيانات السكانية.

٢) تشخيص الوضع الديمغرافى المحلى.

٣) إسقاطات عدد السكان فى عمر المدرسة عن طريق:

* تقدير عدد السكان الحالى والمستقبلى.
* إسقاط التركيب العمرى للسكان.

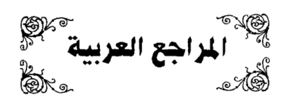
٤) إسقاطات القيد.

(٣) مرحلة إعداد مشروع الخطة :

فعند إعداد الخريطة المدرسية لابد من تحديد معايير ثابتة هى:

* الحد الأدنى لحجم المدرسة.
* الحد المعقول للمسافة التى يجب أن يقطعها التلميذ سيراً على الأقدام.

مراجع الفصل الثامن :



(١) الأمانة العامة (١٩٩٣) النشرة الإحصائية السنوية، (الرياض: مجلس التعاون لدول الخليج العربى).

(٢) اندره سماك (١٩٧٤): **مقاييس الكفاية الداخلية الكمية للتعليم، مجلة التربية الجديدة**، السنة الأولى، العدد الثالث، (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) ص ص ١٠٥ - ١٠٦.

(٣) الجهاز المركزى للإحصاء: **المجموعة الإحصائية ١٩٩٤**، (البحرين: إدارة الاحصاء)، ١٩٩٥.

(٤) جواد عنانى (١٩٨٧): **إستشراف آفاق التعليم المدرسى فى العالم العربي عام ٢٠٠٠**: دراسة اقتصادية أولية، **ورقة مقدمة إلى ندوة الرؤي المستقبلية للتعليم فى الوطن العربى، البحرين من ٣ إلى ٥ اكتوبر ١٩٨٧**، ص ص ٩٨ - ١٢٤.

(٥) حامد عمار (١٩٨٢): **إتجاهات وأساليب معاصرة اقتصاديات التعليم**، (الرياض: دار العلوم).

(٦) حسين محمد جمعة المطوع، وآخرون: **التعليم العام فى دول مجلس التعاون الخليجي**، (الكويت: ذات السلاسل للطباعة والنشر والتوزيع)، ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠.

(٧) خليل أبو رجيلى، عبد الوهاب شميطلى: **الخريطة التربوية لدولة البحرين**، (البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير)، ١٩٩٤.

(٨) عبد الفتاح قنديل (١٩٧٣): **النماذج الرياضية المحدد والتخطيط التأشيري: هل تلائم ظروف الدول النامية**، مجلة العلوم الإجتماعية، (الكويت: جامعة الكويت)، العدد الأول، السنة الثانية، ص ص ١٩ - ٢٦.

(٩) عبد الرحمن سلمان الزيانى: **سكان البحرين دراسة تحليلية مقارنة**، (البحرين: وزارة العمل والشئون والاجتماعية)، ديسمبر ١٩٩٣.

(١٠) عبد العزيز عبد الله السماك: التجديد التربوى فى التعليم الثانوى فى البحرين، (البحرين: إدارة التعليم الإعدادى والثانوى بوزارة التربية والتعليم)، ١٩٩٣.

(١١) غى أودى: المباني المدرسية والإستخدام الناجع لمواردها، (بيروت: المركز الاقليمى للتخطيط التربية وإدارتها للبلاد العربية)، ١٩٧٢.

(١٢) قسم الأبنية المدرسية: **واقع المباني المدرسية وسبل تطويرها والخطط المستقبلية فى دولة البحرين**، (البحرين: إدارة الخطط والبرمجة بوزارة التربية والتعليم)، ١٩٩٤.

(١٣) سعد الدين إبراهيم (١٩٩١): **تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين**، «الكارثة والأمل»، (عمان: منتدى الفكر العربى).

(١٤) محمد حسين الجودر: **مدخل إلي إدارة المبني المدرسي**، (البحرين: إدارة الخطط والبرمجة بوزارة التربية والتعليم)، ١٩٩٦.

(١٥) محمد مصطفى زيدان (١٩٨٧): **عوامل الكفاية فى التربية**، (بنغازى: دار مكتبة الأندلس).

(١٦) معهد الموارد العالمية (١٩٩٤): **موارد العالم ٩٢/ ١٩٩٣**، (مصر: مركز الأهرام للترجمة والنشر).

(١٧) مكتب التربية العربى لدول الخليج: **تطور المؤشرات الأساسية الكمية في التعليم العام بدول الخليج العربية**، (الرياض: مكتب التربية العربى لدول الخليج)، ١٤١١ هـ - ١٩٩٠م.

(١٨) مركز المعلومات والتوثيق (١٩٩٥): **إحصاءات التعليم**، (البحرين: قسم الاحصاء بوزارة التربية والتعليم)، ٩٢/ ١٩٩٣.

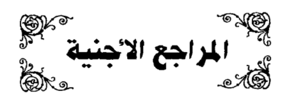
(١٩) مهنى محمد إبراهيم غنايم (١٩٨٧):" **الإنفاق التعليمى وتكلفة الطالب في التعليم العام بدول الخليج العربى**، (الرياض: مكتب التربية العربى لدول الخليج).

(٢٠) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: **البناء المدرسي في الوطن العربي واقعة وسبل تطويره**، (تونس: إدارة التربية)، ١٩٨٩.

(٢١) ناثر سارة (١٩٩٠): **التربية منذ (١٩٥٠) إنجازاتها ومشكلاتها وتحدياتها**، (عمان: منتدى الفكر العربى).

(٢٢) وزارة التربية والتعليم (١٩٩٦): **التقرير السنوي**، (البحرين: وزارة التربية والتعليم - مركز المعلومات والتوثيق).

(٢٣) اليونسكو (١٩٩٣): **تقرير عن التربية في العالم**، (عمان: المكتب الاقليمى لليونسكو).



(24) Chan, T. C. (1993): How many will choose? School choice and student enrollment planning. **School Business Affairs,** Vol. 59, No. 7, pp. 29 - 31.

(25) Porter, A. et. al. (1994): Technology Opportumities analysis: Integrating technology monitoring, forecasting and assessment with strategic planning, **SRA Journal**, Vol. 26, No. 2, pp. 21 - 31.

(26) Song, Q, & Chissom, B. S. (1991): Forecasting enrollments with fuzzy time series, **Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid -South Educational Research Association** (20th, Lexington, KY, November, 12 - 15, 1991).

(27) Westbrook, K. C. (1993): Technology planning: Thinking strategically for planning, **Educational Planning**, Vol. 9, No. 3, pp. 38 - 47.

(28) Weissman, J. (1994) Enrollment projections: Combining statistics and gut feelings,**Journal of Applied Research in the Community** College,Vol. 1, No. 2,pp.143 - 152.



الفصل التاسع

التخطيط لتطوير أداء المدرسون الأوائل فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة

التخطيط لتطوير أداء المدرسون الأوائل
فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة
باستخدام مدخل الدراسات المقترحة

مقدمة :

إن وظيفة المدرس الأول وظيفة موجودة منذ نشأه النظام التعليمى بمسميات وصيغ مختلفة، ففى التربية البدائية كان شيخ القبيلة يتابع عمل القائمين بتربية وتعليم صبيان القبيلة، وما نشاهده للآن من إحتفالات بعض القبائل البدائية فى أفريقيا واستراليا أثناء مراسم بلوغ أبنائها طور الشباب من رعاية كبار رجال القبيلة للإختبارات التى تقام للحكم على حسن أداء معلمى الصبيان لقبولهم كأعضاء فى القبيلة، كما أن خطة أفلاطون فى نظامه التربوى من قيام الفلاسفة بمتابعة المدارس والمعلمين العاملين بها على كافة المستويات (مدارس القراءة والرياضة والموسيقى فى - الجمانيزيم - والأكاديميات) يوضح الوظيفة الإشرافية التى يقوم بها الفلاسفة ذوى الخبرة لتوجيه عمل المربين، وكان هذا النوع من الإشراف خارجى وداخلى، وفى العصور الوسطى فى نظام التربية الديرية كُلف معاونى الكرادلة بمتابعة تدريس الرهبان القدامى للملتحقين الجدد بمدارس الأديرة، بالإضافة لمناقشتهم المناهج والموضوعات التى تدرس فى هذه المدارس

ووضعهم الإختبارات وتسيير أعمال الإمتحانات بهذه المدارس. وفى التربية الإسلامية كان شيخ الكتاب (الفقيه) يشرف على عمل العرفاء (المعلمين) أثناء قيامهم بالتدريس للتلاميذ فى هذه الكتاتيب أو الزوايا أو الخلاوى كما كانت تسمى فى بلاد الشرق، وكان يقوم بإجراء الإمتحانات للطلاب المتخرجين للتأكد من إتقانهم لحفظ القرآن الكريم وختمه فى إحتفال يسمى «الخاتمة»، بجانب قيامه بكل الوظائف الإدارية والإشرافية فى الكتاب، ولقد بلغ عدد الطلاب فى أحد هذه الكتاتيب (٣٠٠٠) ثلاثة آلاف وذلك فى كتاب ابن البلخى، كما أنه فى أماكن الدراسة المشهورة مثل الأزهر، جامع الزيتونة، الكوفة كان لكل مجموعة من علماء مواد التخصص شيخ (كبير معلمى المادة) يتولى الإشراف والتوجيه والتقويم لأداء المعلمين لمريديهم من طالبى العلم.

ومع نشأة النظام التعليمى الحديث ظهرت الحاجة لإعداد معلمين متخصصين للقيام بوظائف التدريس فأنشئت مدارس النورمال بألمانيا لإعداد المعلمين، وانتقلت بعد ذلك تلك الصيغة وطورت فى فرنسا والولايات المتحدة وانجلترا وروسيا القيصرية، وظهرت فى هذه المدارس أو المعاهد وظائف رؤساء الأقسام لمواد التخصص المختلفة، وهذه المدارس كانت فى مستوى المدارس الثانوية، وكان عمل هؤلاء الرؤساء الإشراف والتوجيه لمدرسى مواد التخصص وإدارة كل الأعمال الإدارية والمهنية الخاصة بمقرراتهم والعمليات التربوية المختلفة، وإنتشرت هذه الصيغة فى مدارس التعليم على كافة المستويات حتى أخذت الصورة الحالية فى مختلف أنظمة التعليم فى دول العالم المختلفة، وعلى سبيل المثال حرص نظام التعليم المصرى منذ الأربعينات فى هذا القرن على تعيين مدرسين أوائل فى جميع التخصصات بالمدارس الابتدائية والثانوية، وفى عام ١٩٥٣ مع ظهور المدارس الإعدادية استحدثت معه هذه الوظيفة لهذا النوع من التعليم ومنذ عام ١٩٩٢، اهتم القائمون على التعليم الثانوى بالبلاد العربية بتطوير بنيته،

وهيكلة وظائف التدريس به، واعتبرت وظيفة المدرس الأول من الوظائف التى تناولتها التغييرات بقصد تطويرها وتقنين أدوارها ومسؤولياتها، وسلطت الأضواء على طرق وسبل إعداد المتقدمين لشغل هذه الوظيفة، حيث أن إعداد المعلم للقيام بأدواره ومهامه المتنوعة يتطلب أن يكون تدريبه متصلاً وتربيته مستمرة ومعارفه متجددة بإستمرار، وهو فى حاجة مستمرة إلى من يوجهه ويشرف على أدائه ويعاونه على تنمية نفسه علميًا ومهنيًا.

وفى الواقع أن مهمة كليات التربية من حيث الإعداد والإشراف تنتهى بمجرد تخرج الطالب برغم التحديات العلمية والمهنية التى تتطلب نمواً مستمراً وكفاية فى النواحى العلمية والثقافية والمهنية. (سعيد جميل، ١٩٦٨، ٩)

ومهما كانت دقة إعداد وتنظيم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة إلا أن بها قصوراً فى أهدافها المتصلة بالنمو العلمى والمهنى للمعلمين، وعدم تغطيتها لإحتياجاتهم العلمية أو المهنية بالإضافة إلى أنها تتم فى فترات متباعدة وتهتم ببعض معلمى المواد الدراسية كالعلوم أو اللغات الأجنبية وتهمل تخصصات أخرى كاللغة العربية والمواد العلمية والإجتماعيات، كما أنها لاتشمل جميع معلمى المادة الواحدة مما يجعل الفائدة محدودة وغير مستمرة.

فقد دلت نتائج بعض الدراسات على أن المعلم الجديد فى مهنة التعليم يواجه مشكلات كثيرة منها ما يتعلق بالعلاقات مع التلاميذ أو بالعلاقات مع إدارة المدرسة أو بتعلم التلاميذ والتى تتطلب من قيادات الإشراف وبينها المدرس الأول التعاون على تهيئة الجو لصلاح النمو للمعلم والإستفادة من معلوماته وإعداده الفنى بأكبر قدر من الفائدة (عبد الفتاح طلبه، ١٩٧١: ٢٠)، فقد كشفت الاحصاءات التربوية عن وجود نسب تزيد عن ٢٥٪ من المعلمين غير المؤهلين تربويًا، ويعملون فى وظائف التدريس، ولم يتلقوا تدريبًا كافيًا يؤهلهم للقيام بالتعليم (المنظمة العربية، ١٩٧٧: ٣٧).

ويتطلب التخطيط لتطوير أداء المدرس الأول التعرف على واقع الأدوار والوظائف التى يؤديها وإستقراء الدراسات والبحوث التى تناولت ذلك.

أولاً - تحديد الإحتياجات التدريبية من خلال تشخيص واقع أداء المدرس الاول لأدواره فى البلاد العربية :

أهم الدراسات التى أجريت فى مختلف البلاد العربيه دراسة (منصور حسين، ١٩٧٦)، (لطيف، ١٩٨٠) (أحمد عبد الرحيم، ١٩٨٠)، (مكتب التربيه العربى لدول الخليج، ١٩٨١)، (محمد سليمان شعلان وأخرون، ١٩٨٧)، (سالم راشد، ١٩٨٨)، (أميره شاهين ١٩٩١)، (حسين بدر وآخرون، ١٩٩٧) على أن الواقع الحالى للمدرس الاول بالمدارس الثانويه العربيه يتمثل فى القيام بالوظائف والأدوار والمستويات الآتية:

(١) الإشراف على مجموعة المدرسين فى إختصاصه موجهًا لجهودهم التربوية، متابعًا معهم التطورات الحديثة فى التربية وتقدم المعرفة عامة وفى ميدان إختصاصه خاصة، بما يحقق لهم النمو فى النواحى العملية والتربوية والمهنية.

(٢) يناقش المنهج المقرر مع هيئة تدريس مادته، لدراسة أهدافه وتوجيهاته ومعرفة الوسائل اللازمة لتنفيذه.

(٣) فحص الكتب الدراسية لمادته وتدقيقها وتوضيح ما غمض منها للمدرسين.

(٤) يوجه المدرسين لما إستحدث من طرق تدريس ووسائل تعليمية لازمة لتدريس مادته.

(٥) يرأس اللجنة العلمية لمادته ويشرف على نشاطاتها ويضع خططها بالتعاون مع زملائه، بما فيها خطة عملها وتنظيم الزيارات والرحلات العلمية التى تخدم مادته.

(٦) يوجه المدرسين إلى كتب المصادر والمراجع النافعة لهم ولطلابهم ويوجه الطلاب مع معلميهم للإستفادة من مكتبة المدرسة.

(٧) يشرف على الخطة الدراسية السنوية واليومية لمدرسى المادة ويحتفظ بنسخة منها للمتابعة.

(٨) يساعد فى توزيع الدروس على المدرسين حسب كفاياتهم وخبراتهم ويشارك إدارة المدرسة فى إعداد الجدول المدرسى.

(٩) يشرف على تنظيم وتوجيه مختلف أنواع النشاط الذى يفيد منه الطلاب ويعمل على تحديد واجبات مدرسى مادته فى هذا الشأن عند بداية السنة الدراسية.

(١٠) يعقد إجتماعات دورية مع مدرسى مادته لاتقل عن إجتماعين فى الشهر، يناقش معهم شتى نواحى المناهج وطرق التدريس والمشكلات التى تعترضهم، ويحتفظ بسجل لهذه الإجتماعات والموضوعات التى يمكن مناقشتها تتعلق بما يلى:

أ) الجوانب العلمية والمهنية لمادته.

ب) الخطط اليومية والسنوية للمدرس وملاحظاته على تنفيذها من قبل المعلمين.

حـ) إطلاع المدرسين على النشرات والتعاميم والاتفاق معهم على سبل تنفيذها.

د) ما يرى عرضه أو أحد مدرسى مادته من موضوعات وإقتراحات لبحثها.

(١١) زيارة مدرسى مادته لمساعدتهم على النمو فى مهنتهم خصوصًا المدرسين الجدد من غير أن يتخذ موقفًا يؤدى إلى تعطيل الدرس أو يوجه نقداً إلى المدرسين أمام الطلاب.

(١٢) يوجه المدرس الأول مدرسى مادته فى وضع الإمتحانات وبخاصة الدورية منها، ويراجع الزمن المخصص لها، وصياغتها، توزيع الدرجات عليها، ووضع الأجوبة النموذجية لها.

(١٣) يقدم تقريراً وافيًا إلى إدارة المدرسة يتضمن نتائج مراجعته لمدرسيه خلال الشهر ومجمل أدائه فى أحوال سير الدراسة وتقويم الطلاب الدراسى فى مادته، ويحتفظ بنسخة من التقرير فى سجل خاص، ويطلب من معلميه أن يقوموا بوضع جدول شهرى يذكرون فيه إنجازاتهم.

(١٤) أن يعد تقريراً سنويًا يوضح فيه سير الدراسة والمادة والطرق التدريسية وفقًا للمنهج الدراسى والكتب المقررة ويذكر الإقتراحات اللازمة لرفع مستوى المادة والمدرسين ويوصى بما يلزم توفيره من معينات تدريس.

(١٥) يحتفظ بصورة من جداول مدرسى مادته موزعة فيها المواد التى يدرسونها وفروعها.

(١٦) يحتفظ بسجل يوضح فيه ملاحظاته عن المدرسين على أن يطلع المدرسون على هذه الملاحظات وأن يكون هدفه منها رفع مستواهم العلمى والمهنى والتربوى، كما يذكر فى هذا السجل بيانات عن المؤهلات العلمية للمدرسين وتاريخ الحصول عليها ورواتبهم والصفوف التى يدرسون لها.

(١٧) يكون لديه سجل يحفظ فيه جميع المنشورات والتعليمات الخاصة بمادته ويكون هذا السجل عهدة لديه يسلمه لإدارة المدرسة والمدرس الأول الذى يأتى بعده.

(١٨) يفحص المقترحات الخاصة بشراء الكتب المتصلة بمادته سواء الكتب التى على مستوى المدرسين أو التى على مستوى الطلاب.

(١٩) يشارك فى اللجان التى تعقد لتنظيم العمل فى المدرسة.

(٢٠) يقترح تدريب المدرسين أثناء الخدمة ممن هم فى حاجة إلى هذا التدريب أو مشاركتهم فى الدورات.

ثانيًا – تحديد المتطلبات لتمكين المدرس الأول من القيام بدوره :

تتحدد هذه المتطلبات فى القيام بالوظائف الآتية:

أ) وظائف المدرس الأول:

(١) وظيفة تقويم :

وتتمثل فى معاينة مدى توافق عمل معلميه مع أهداف المؤسسة التربوية وتوجهاتها ومناهجها، وفى التعرف على مراكز القوة والضعف فى أدائهم قصد تعزيز الأولى وتدارك الثانية ويتم ذلك من خلال زيارة التفقد التى يؤديها المدرس الأول إلى المعلم فى فصله.

(٢) وظيفة تدريب :

وتتلخص فى تعهد معلمى مادة تخصصه بالتدريب أثناء الخدمة، ويكون ذلك عادة بتنظيم حلقات وأيام دراسية ومحاضرات حول بعض المواضيع المتصلة بتدريس المواد أو الطرق والوسائل التربوية.

(٣) وظيفة تنشيط:

وترمى إلى حث معلمى مادة تخصصه على إنتاج الوسائل التعليمية وإجراء التجارب وتبادلها وعلى التفكير فى بعض المسائل التربوية والبحث فيها بحثًا جماعيًا. ويقع هذا غالبًا فى نطاق مجموعات بحث وإنتاج على مستوى المدرسة.

(٤) وظيفة بحث:

إن المدرس الأول بحكم إتصاله بالميدان التربوى، مطالب بأن يتحسس المشاكل والقضايا التربوية التى يفرزها النظام التربوى فيسعى إلى

تحديدها والتفكير في حلها من خلال إجراء البحوث والدراسات التحسينية والتطويرية.

(٥) وظيفة إدارية:

وتتمثل فى الإشراف على سير الدروس وتوزيعها على معلمى مادة تخصصه، عقد الإمتحانات وتوزيع مسؤولياتها على معلمى مادة تخصصه فى إطار التنظيم المدرسى، والإشراف على الفصول الدراسية والتلاميذ فى الفناء (أثناء الفسح) ووقت ممارسة الأنشطة، وتمثيل المعلمين فى مجالس إدارة المدرسة ومجالس الآباء.

ولئن فصلنا بين كل هذه الوظائف فصلاً اصطناعيًا إقتضته ضرورة التحليل، فإن الواقع يقر وجود تداخل وتفاعل بين مختلف الوظائف، فالتقويم مثلاً لايخلو من جانب تدريبى وكذلك تنشيط البحث والإنتاج.

كما تتفق البحوث والدراسات التى تناولت عمل المدرس الأول ووظائفه وأدواره على ضرورة توافر الصفات الآتية فى الأشخاص الذين يختارون لتولى وظيفة المدرس الأول.

ب) مواصفات المدرس الأو ل:

(١) أن يكون ملمًا بمشاكل التقويم وأساليبه ومتمكنًا من تطبيق تقنيات الملاحظة.

(٢) أن يكون قادراً على تفهم الآخرين والإستماع إليهم وحل مشاكلهم.

(٣) أن يكون متمكنًا من المادة الدراسية.

(٤) أن يكون قادراً على تشخيص إحتياجات معلميه.

(٥) أن يكون قادراً على تسيير الإجتماعات وتنظيم الحوار وتحليل ما يدور بين أفراد المجموعة.

(٦) أن يكون قادراً على تنظيم العمل الجماعى.

(٧) أن يكون قادراً على الإقناع.

(٨) أن يكون قادراً على المشاركة فى الإنتاج بوصفه أحد أعضاء المجموعة.

(٩) أن يكون ملمًا بقضايا البحث التربوى ومتطلباته.

(١٠) أن يكون قادراً على إستعمال تقنيات البحث التربوى.

(١١) أن يتسم بالموضوعية العلمية.

(١٢) أن يكون قادراً على ربط الأسباب بمسبباتها.

بالإضافة لكل هذه المواصفات تتفق النظم التربوية على ضرورة توافر عاملى الإمتياز والأقدمية.

على أن الواقع الحالى لإختيار المدرس الأول يختلف عن هذه النظرة النموذجية التى عرضناها سابقًا فتقتصر المواصفات على الأقدمية والكفاءة المهنية وأحيانًا إجتياز إختبار كتابى أو شفهى ونادراً ما نلجأ إلى الإختبارات والمقابلات والحصص التنشيطية لإختيار أجدر المرشحين لوظيفة المدرس الأول أو القائم بعمله.

ثالثًا: تحديد البدائل بإستخدام مدخل الدراسات المقارنة فى التخطيط لتفعيل دور المدرس الأول:

وللتعرف على بعض الإتجاهات العالمية الحديثة الخاصة بوظيفة المدرس الأول من حيث مهامه ومسئولياته وطرق إختياره ومعايير تقويمه فالجزء التالى يعرض لذلك:

(أ) المدرس الأول وأدواره فى ضوء الإتجاهات العالمية المعاصرة :

فى الولايات المتحدة الأمريكية يوضح ديكر وديدرك (Decker Dedrick, 1988: 11) فى دراستهم لمشروع تطوير النمو المهنى للمعلمين حديثى التخرج أن

المدرس حديث التخرج عندما يوضع فى مدرسة ريفية أو فى أطراف المدن، يشعر بالغربة حيث أنه فى فترة التدريب على التدريس يوجه من قبل الآخرين ذوى الخبرة، وحيث أن المدارس التى يعمل فيها فى بداية حياته العملية تكون فقيرة فى أعضاء هيئة التدريس يشعر بالوحدة لإنه بدون توجيه ويجب أن ينجح فى مهنته، مما يستوجب وجود فريق معد لتوجيه المدرسين حديثى التخرج خصوصًا فى السنة الأولى لعملهم، ليدربوا على إعداد وتنظيم بيئة الصف، طريقة التقويم، إعداد الدروس التى سوف يدرسونها. ولذلك تم تشكيل فريق من الخبراء يهتم بالتطوير المهنى للمعلمين حديثى التخرج فى مجال إستخدام مهارات التدريس، ولقد بينت الدراسات التقويمية لهذا المشروع أن المدرسين الجدد يشعرون بأنهم يتقدمون مهنيًا ويدربون على مهارات التدريس بواسطة هذا الفريق، ويظهر ذلك من خلال التقويم الذى يقوم به الموجهون للمعلم مرة أو عدد من المرات خلال العام الأول.

والمشروع إعتمد على تعاون (١) مجلس إدارة المدرسة (٢) إدارة المدرسة (٣) المدرسون ذوى الخبرة (٤) إدارة التعليم المحلية (٥) أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

أما فى المدارس التى يتوافر بها مدرسون ذوى خبرة وكفاءة فى التدريس فيعينون فى وظيفة مدرس أول رئيسًا لقسم مادة تخصصه، ولإلقاء الضوء على هذه الوظيفة نعرض فيما يلى لتعريف المدرس الأول فى الولايات المتحدة الأمريكية.

المدرس الأول Master Teacher :

وهو معلم يختار بواسطة مدير المدرسة أو المسؤولين فى إدارة التعليم. يكون مثلاً أعلى فى تدريسه، ويعطى لزملائه من المعلمين والمعلمات الحق فى فهم المادة الدراسية التى يدرسها أو يشرف عليها.

وفى دراسة لشلمان بعنوان العلاقة بين المدرس الأول والإدارة (Shulman, 1987)، يعرض فيها متطلبات تغيير النظام التعليمى فى الولايات المتحدة الأمريكية، لإيجاد المدرس الذكى الذى يتحمل مسؤوليات التوجيه والمشاركة فى إتخاذ القرارات المدرسية، كما عرض لتقرير لجنة ولاية كاليفورنيا للتعليم حينما أوصى بإختيار المدرسين ذوى الخبرة فى التدريس للقيام بالتقويم المتكافئ لزملائهم. كما يعرض التقرير لضرورة المشاركة فى القيادة بين المدير والمدرسين الأوائل بالإضافة لقيامهم بتوجيه زملائهم سواء أكانوا حديثى أو قديمى التخرج كما أشار تقرير كرينجى الشهير. على الرغم مما قد يبديه مديرى المدارس من معارضة لمشاركة المدرسين الأوائل معهم فى الإدارة فإن ذلك مطلب أساسى لتطوير التعليم الأمريكى.

ووفقًا لنظام التعليم فى ولاية كاليفورنيا فإن المدرس الأول هو «ذلك النظام أو الوظيفة التى أنشئت لمساعدة وتوجيه المدرسين الجدد «ولكنه لايتولى مسؤولية تقييمهم وإنما يتولى هذه المسؤولية مدير المدرسة وخلص التقرير إلى ضرورة تعاون المدرسين الأوائل والمديرين فى المجالات الآتية:

(١) التقويم التعاونى للمدرسين من خلال الملاحظة الصفية.

(٢) العمل سويًا فى مجال التطوير المهنى للمعلمين ووضع خطط لبرامج التطوير وورش العمل.

(٣) العمل سويًا لحل المشاكل التى تواجه المدرسين خاصة الجدد منهم.

وقد حددت (ايزابل فيفر وجسين دنلاب، ١٩٩٣: ١٩) مهام المدرس الأول كمشرف مقيم فيما يلى: أن يساعد المعلم فى تخطيط وحداته الدراسية، أو تحضير المواد اللازمة لتفريد تعليمه (Individualized instruction)، أو وضع برامج لتقويم تلاميذه، أو ترتيب لقاءاته مع أولياء الأمور. هذا إضافة إلى

مساعدته فى التغلب على الضغط الناجم عن عبء العمل، والتعامل مع الصراع، وهى مجالات يستطيع المشرف المقيم (المدرس الأول) أن يعين المعلمين فيها.

كما يقوم المشرف المقيم بمراقبة معلميهم والاستماع لهم وملاحظة سلوكهم، وذلك بهدف مساعدتهم على تطوير أساليب تدريسية مميزة خاصة بهم وفق إختياراتهم الذاتية وليست مفروضة عليهم.

ومن الأسماء الشائعة فى المدارس فى بعض الدول الأوروبية والعربية للمدرس الأول، رئيس الدائرة (head of the department)، المعلم المرجع (resource teacher)، المنسق (helping teacher) وأخصائى المناهج (Curriculum specialist).

(٢) الصيغ المعادلة لوظيفة المدرس الأول فى الولايات المتحدة الأمريكية:

وفى دراسة جرابين (Grippin, 1991) قدم عرضًا للدراسات التى تناولت تعريف المدرس المتعاون (Cooperating teacher)، الموجه الجامعى أو موجه الكلية (College Superivision)، المدرس الرئيسى master teacher، المعلم الملاحظ أو المتابع mentor teacher، بالإضافة لإقتراح بعض المعايير لإختيار المعلمين الجدد والمؤهلات المطلوبة للعمل فى ولاية نيويورك وهى سنة تدريس تحت الإختبار بالإضافة للتدريب العملى على التدريس. وقد يتطوع بعض المعلمين القدامى للقيام بعملية توجيه وإرشاد زملائهم الجدد للتغلب على الصعوبات التى قد تواجههم إلا أن عملية النصح والتوجيه فى مجال الأعمال والمهن تبنى على العلاقة التطوعية للعمل الناجح مع الآخرين الذين يطمعون فى الحصول على النجاح فى المهنة، وينتقل العامل الجديد من علاقة إلى أخرى حتى يكتسب الخبرة اللازمة لنجاحه ويكون فى الأخير مدرب للآخرين أو الجدد فى مجال العمل.

وفى مجال التدريس فإن العلاقة التطوعية تعتمد على حاجة المدرس الجديد وشخصيته لينجذب إلى مدرس قديم لديه الخبرة يتوافق مع شخصيته ليحصل منه على الخبرة (Little, 1990; Rowa, 1990). ولذلك تم إبتكار بعض الصيغ المهنية أو الوظيفية فى مجال التدريس وسنعرض لها بالتفصيل فيما يلى:

أ) **المدرس المتعاون Cooprating teachers** :

عرف فى عديد من الدراسات (Broadbelt & Wall, 1985, Funk, Keithley & Hoffman, 1987; Haberman, 1983; Koehler, 1986; Kuchl, 1984, Seifenth & Samnel, 1984, Zimpher & Nott, 1980)

بأنه العامل الأكثر أهمية وتأثيراً للتدريب على التدريس، فهو يؤثر على إتجاهات المتدربين ومهاراتهم، فلسفتهم التربوية ودمجهم فى الحياة الإجتماعية للمدرسة.

وتعتمد عليه معاهد تدريب المعلمين للإشراف على الطلاب المتدربين، ولأهمية المعلم المتعاون يجب تدريبه على التوجيه، العيادى وتنميه قدراتهم التحليلية والموضوعية. والمتطلبات التى يجب توافرها فى المدرس المتعاون (المشرف) هى التأهيل، الخبرة الناجحة فى التدريس، الخبرة فى تدريس مواد التخصص، الحصول على الماجستير، والقدرة على ضبط النفس، مهارات التنظيم، الفلسفة الواقعية، الفهم الواضح لأهداف برامج إعداد المعلمين.

ب) **المدرس الرئيسى أو المدرس الأول** Master teacher :

جريفن (Griffin, 1985) أشار إلى مدخلين لتعريف المدرس الرئيسى (الأول): تعربفه بأنه المدرس الذى يسهم أكثر من غيره فى مجال تطوير المناهج، ولجان العمل وغيرها. والثانى: بأنه المدرس الأفضل من زملائه قياسًا على مخرجات تلاميذه. واقترح مدخل آخر لتعيين المدرس الرئيسى (الأول) ليس فقط

بالإعتماد على إنجاز تلاميذه وإنما بقدرته على مساعدة تلاميذ زملائه على إختيار ما يريدون أن يتعلموه من المناهج والتخصصات الأساسية بمعنى التفاعل مع جميع التلاميذ، ووضع خطط التدريس، المعرفة بالتلاميذ جميعًا، المتفاعل مع أولياء الأمور، الذى يطور نفسه مهنيًا (Doyel, 1986).

ومعايير إختيار المدرس الموجه أو المدرس الأول أو المدرس الرئيسى هى:

(١) القدرة على تقديم المناهج (المقررات) للتلاميذ بطريقة تيسر تعلمهم وفهمهم لها (Doyle, 1985).

(٢) ذو تفكير متأن (Zumwalt, 1985).

(٣) القادر على توصيل أفكاره للآخرين (Doyle, 1985).

(٤) المتقبل للتغير الثقافى، الذى لديه مهارات للتدريب، المشجع للنمو الطبيعى، الذى يشجع مفاهيم التغير (Scardamalia & Bereiter, 1989).

(٥) القادر على مساعدة الآخرين، ولديه الرغبة فى الخدمة، الحساس، الغير ديكتاتورى، الدبلوماسى القادر على توقع المشكلات، الطبيعى غير المتكلف، الدقيق فى مواعيده، الذى يحفظ الأسرار، المحب للتدريس، الذى ينظم عمله جيداً (Wildman, Magliaro & Miles, 1990).

(٦) المهتم بتطوير مهاراته المهنية، الحريص على تعلم الجديد فى مجال تطوير المناهج، الراغب فى العمل مع المدرسين الآخرين، من لديه معرفة واسعة بأهداف المرحلة التى يعمل فيها (klein, 1985).

(٧) الذى يتمتع بالنضج المهنى (Healy & Welchert, 1990).

(٨) الذى يملك القدرة على وضع الأهداف والإستراتيجيات ويقدم مبررات عقلية سليمة لها (Canglesi, 1986).

هـ) المدرس المعاون Cooperating teacher :

وفى دراسة كولن (Coughlin, Robart: 1986) بعنوان المدرس الرئيسى والمدرس المعاون بإعتبارهما مدخلان للإمتياز التعليمى، أوضح أن وجودهما جاء بطلب من أولياء الأمور لتطوير التعليم وتحسين نوعيته، ولجعل الأمة قادرة على مواجهة تحديات ما بعد عصر الصناعة، كما أوضح سكرتير التعليم الأمريكى إن أى تطوير فى نظام التعليم الأمريكى يتوقف على جذب العناصر الجيدة ذوى الموهبة من الطلاب لكليات إعداد المعلمين، توفير الحوافز للمعلم الفعال للبقاء فى مهنة التعليم، توفير فرص التدريب والنمو عمومًا لجميع المدرسين لتحسين مهارات تدريسهم، وإقترح لذلك ثلاث مستويات وظيفية للمدرسين.

الأول : المدرس الجديد يعمل مساعداً للمدرس الأول أو المدرس المعاون لمدة عام يكتسب منه الخبرة.

الثانى: بعد تدريب وتوجيه المدرس الأول أو المعاون له كمدرس فصل أو مسؤول عن تدريس موضوعات بعينها، تحت إشراف المدرس الأول أو المدرس المعاون اللذان يقدمان النصح والتوجيه والتدريب لتحسين مهارات التدريس للمعلم يعمل كمدرس مستقل لمدة عام.

الثالث: بناء على تقويم من المدرس الأول أو المدرس المعاون والإدارة (المدير) يرقى المدرس أو يثبت للعمل بالتدريس كمدرس خبير.

د) المدرس المتابع أو الملاحظ Mentor teacher:

● **مسؤليات المدرس المتابع :**

وهى وظيفة استحدثت فى مدارس النظام التعليمى فى بعض الولايات من الإتحاد الأمريكى وتحددت مسؤولياته فيما يلى:

■ العمل مع فريق التطوير المهنى للمعلمين.

■ إعـادة تدريب المدرسين الذين يدرسـوا مـقـررات فى غـيـر مـوضـوعـات تخصصهم.

■ توجيه المعلمين الجدد.

■ تطوير المناهج.

● **مجالات عمل المدرس الملاحظ أو المتابع :**

حددت دراسة كوستا وآخرين (Costa, D & other; 1987: 26) مجالات عمل المدرس الملاحظ أو المتابع فيما يلى:

(١) فى بداية العـام الدراسى، يمكن أن يسـاعـد المدرس الجـديد فى مـعـرفـة إحتياجات المدرسة مثل قبول التلاميذ وطريقة الترفيع.

(٢) المدرس الملاحظ، يمكن أن يقدم للمدرسين الجدد فرصة لملاحظة غيرهم من المدرسين أثناء تدريسهم حتى يختاروا النموذج الذى يناسبهم فى التدريس.

(٣) المدرس المتابع يمكن أن يشـارك المعلمـين فى مـعـرفـتـهم بالإمكانيـات الجديدة، ووحدات التخطيط، وتطوير المناهج وطرق التدريس.

(٤) يمكن أن يساعد المدرسين فى إدارتهم للصف.

(٥) يمكن أن يسـاعـد المعلمـين الجـدد على إسـتـخـدام مـا تـدربوا عليـه أثناء إعدادهم قبل الدخول فى الخدمة، ويساعدهم على تطبيق إستراتيجيات حديثة للتدريس بفصولهم.

ويعـرف المدرس الملاحظ بأنه المدرب، الإيجـابى، منمى للمـواهب، فـاتح للأبواب، مدافع، منتج، مسؤول وقائد ناجح (Schein, 1978: 175 - 182).

وسـاوى بيـرد (Bird, 1985) بين المدرس المتـابع وبين المدرس الأول، المدرس الموجه، المدرس المتخصص، المدرس الباحث، المدرس الخبير، كما أضافت بوركو

(Borko, 1980) بأنه المدرس الذى يقدم المساعدة ويدعم غيره من المعلمين، وأضاف راين (Ryan, 1986) بأنه «الصديق المعين».

وفى دراسة شالمان (Shulman & other, 1984) التى تناولت توسع وظائف عمل المدرس الأول والمدرس المتابع، حدد وظائف عملها كما هو موضح بقانون التعليم بولاية كاليفورنيا فيما يلى:

(١) المدرس الأول أو المتابع لاينفصل عن زملائه.

(٢) مهارات المدرس الأول أو المتابع يجب أن ينتفع بها سائر زملائه من المعلمين أثناء الخدمة.

(٣) أن وضع المدرس الأول أو المتابع يعتمد على زيادة فاعلية التدريس لمدرسى مادة تخصصه.

(٤) المدرسون الأوائل أو المدرسون المتابعون قادة تربويين فى مدارسهم، يعملوا مع غيرهم من المعلمين فى تخصصاتهم لزيادة فاعلية استراتيجيات التدريس مع تمتعهم بأخلاق مهنية رفيعة.

هـ) المدرس الأول كمدرب وإستشارى:

عرضت كثير من الدراسات الأجنبية لوضعية المعلمين بعامة وللقائمين منهم بالوظائف الإشرافية والإدارية بخاصة، ومن هذه الدراسات ما عرضه ترينس بيل سكرتير التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية فى عهد ريجان (Bennett, D.; 1995: 18) من ضرورة سعى الحكومة للإهتمام بنوعية المعلمين عن طريق تشجيع الطلاب الأذكياء على الإلتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين، وتوفير الحوافز المختلفة للمعلمين الأكفاء لإبقائهم فى سلك التعليم، وحفزهم على تحسين وتطوير مستواهم العلمى ومهاراتهم التعليمية بتوفير فرص الترقى للوظائف الأعلى أمامهم.

وحددت دراسة جوزيف وبراون (Roppa, J. & Brown, P.; 1983: 317 - 323) العقبات التى تعيق وصول المعلمين إلى درجة الإجادة المطلوب منهم الوصول إليها وهى: ضعف الرواتب المحددة للمعلمين، غياب العدالة فى منح العلاوات والحوافز.

وفى دراسة وندلنج (Weindling, 1990: 40 - 45) بعنوان المدرس الأول فى المدرسة الثانوية بالمملكة المتحدة، تناول العلاقة بين المدرسين الأوائل وفريق الإدارة العليا بالمدارس البريطانية، وأجرى دراسته على ٢٥٠ مدرس أول ببريطانيا وويلز وإستغرق إجراء الدراسة ثلاث سنوات، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مشكلات تتعلق بالتواصل بين المدرسين الأوائل وإداراتهم المدرسية نتيجة ضعف الثقة لخوف الإداريين من المدرسين الأوائل من أن يحتلوا مناصبهم، بالإضافة لأن النتائج أشارت لقيام المدرسين الأوائل بالتدريب بجانب مهامهم الأخرى مثل إعداد المحاضرات وتطوير المناهج.وفى دراسة بوريلس، انديال (Broyles, Indial; 1990) بينت أن على المدرسين الأوائل دور هام فى تدريب المعلمين الجدد وتوجيههم للأنشطة التدريسية الصفية واللاصفية بالتعاون مع الخبراء التربويون فى كليات التربية.

وعرضت دراسة كنوى (Conway, James; 1991: 16 - 23) لدور كل من المدير والمدرس الأول أو رئيس القسم والمدرس فى التعليم الصفى، وخلصت الدراسة إلى أن إختلاف برامج تدريب المدرسين الأوائل من منطقة إلى أخرى ومن تخصص لآخر من حيث قوة التركيز على التدريب هى التى تخلق الظروف التى تمكن من حسن إعداد المدرس الأول المدرب، كما أشار المديرون والمدرسون الأوائل إلى أن التقويم التشخيصى هو أكثر مساعدة فى التدريب المركز لمهام المدرس الأول.

وفى دراسة ريك (Rieck, W.; 1992) فى الورقة المقدمة للإجتماع السنوى لهيئة التوجيه وتطوير المناهج فى نيواورليانز، تعرض لدور المشرف المقيم (المدرس

الأول) فى تحسين تقييم المعلمين لطلابهم بتوجيههم لوضع الاختبارات المناسبة وطرق تصميمها، ومراجعة درجات الطلاب ومراقبة عمليات تعلم الطلبة.

وعرض كيلر دانيال (Keller, D.; 1994) فى الورقة المقدمة فى اللقاء السنوى لمنظمة البحث التربوى بشيكاغو، نموذج لتحسين تدريب المعلمين قبل الخدمة عن طريق صيغة المعلم المتعاون بما يقلل من دور الإشراف الجامعى ويزيد من دور المدرس المتعاون فى ذلك. وعرض لنتائج البحث الذى أجرى على عينة من معلمى مدارس ولاية الينوى وهى: إعطاء المتدربين تقديراً عاليًا لدور المدرس فى مساعدتهم على الإدراك الحسى لمهارات التدريس، أعطى المتدربون تقديراً ضئيلاً لدور المدرس المتعاون فى تعريفهم بنظريات التعلم وخصائص نمو المراهقين، نالت التغذية الراجعة ترتيبًا عاليًا بالنسبة لفهم متطلبات التدريس الناجح.

وفى دراسة أعدها سمباى مارلو وآخرون (Smaby, M. & others; 1994: 230 - 236) بعنوان تنمية المهارات الإستشارية التدريبية للمعلم الأول، توصلت إلى حاجة المعلمين الأوائل إلى برنامج تدريبى لتطوير مهاراتهم الإستشارية للمعلمين المبتدئين لتعزيز نموهم المهنى خاصة فى المجالات الآتية: مجال المعلوماتية، المجال الإدارى، مجال التوافق الإجتماعى، مجال التعاون.

وعرضت ماريا (Mchugh, Maria; 1995: 23 - 34) لسبل دفع المدرس الأول ومدير المدرسة للتدريب والتطوير، وأجريت دراستها على عينة من مديرى ومدرسى منطقة ايرلندا الشمالية وصلت إلى: أن المدرس الأول أثناء عملية الإشراف التربوى أكثر نفعًا فى مجال المادة التى يشرف عليها كما أن المدرس الأول ذو القدرة العالية على فهم محتوى المادة أكثر نفعًا للمعلم ومساعدته وتقديم التغذية الراجعة له، أن توجيهات المدرس الأول بشأن إستراتيجيات التدريس المقترحة من خلال معرفة المحتوى تقدم تقويمًا عادلاً وجيداً لإنجاز المعلم

فى الصف، أن المدرسين الأوائل ذوى الخبرة الطويلة فى التدريس يتفوقون على المدراء ذوى الفهم العالى للمحتوى.

وفى دراسة لنانسى زمفير وآخرون (Zimpher, N. & others; 1995: 172 - 82) لتحديد معايير إختيار المعلم الإستشارى كما يلى: أن يكون خبيراً بالتدريس، أن يكون متفوقًا ومتخصص المعرفة، أن يكون أكبر فى السن من المعلم المبتدئ من ٣ - ٨ سنوات، أن يكون عالى الثقة بالنفس، أن يملك رصيداً من الخبرات تجعله قادراً على تطبيقها وتوظيفها، أن تكون لديه قدرات قيادية، أن يكون ملمًا باستراتيجيات التعلم وتطوير المناهج.

وقدمت اليزابيث (Stroble, Elizabeth; 1993: 230 - 236) دراسة بعنوان المدرس الأول (الإستشارى) مدربًا ومقيمًا، هدفت إلى إختيار العديد من برامج التدريب السنوى المقدم حول مفهوم المعلم الإستشارى والمعلم المشرف للحفاظ على مستوى مهنى مقبول ومستمر للمعلم المبتدئ فى خمس ولايات أمريكية وهى كالآتى:

فلوريدا: بدأت ولاية فلوريدا برامج تدريبها للمعلمين عام ١٩٨٢، ولقد صمم البرنامج على أساس أن كل متدرب يعتبر عضو فى فريق مؤلف من أربعة أعضاء، وله معلم نظير فى المدرسة، كما يجب على كل متدرب إكمال دراسة البرنامج وتقديم متطلبات النجاح. طورت أدلة للملاحظة على مستوى الولاية لجمع المعلومات لغرض التقويم التكوينى والنهائى، وأداة التقويم التكوينى أستعملت لتحديد السلوكيات التى يحتاج المعلم فيها للمساعدة، أما أداة التقويم النهائى التى إستعملت لتحديد تقويم ست مجالات منها توافق المتدرب هى، التخطيط للتدريس، إدارة الطلاب، الإتصال اللفظى، والإتصال غير اللفظى.

كاليفورنيا: إعتمدت برنامج المعلم الإستشارى لـ (سانت بل ١٩٨٣) وكانت أهداف البرنامج كما يلى:

أ) الإحتفاظ بالمعلم المتميز.

ب) تقديم معلومات سهنية على يد خبراء لتحسين مستوى المهنة للمعلمين المتدربين. بحيث يعمل الخبراء من الإستشاريين على تطوير كفايات المتدربين وليس لتقويم المتدربين (وينجر ١٩٨٥).

ومن البرامج الناجحة فى ولاية كاليفورنيا برنامج ABC لتأهيل المعلم الإستشارى الذى يتضمن القدرات التالية:

- أن يكون قادراً على الإتصال الكتابى جيداً.
- أن يكون قادراً على العمل فى نموذج تعلمى جيد.
- أن يكون قادراً على قيادة الآخرين لتحقيق الأهداف.
- أن يكون قادراً على بناء العلاقات الناجحة.
- أن يكون قادراً على إكمال الواجبات المتطلبة للمعلم الإستشارى.

وهذا البرنامج يقدم دليلاً على أن المعلم الإستشارى يتوقع منه عمل أى شئ يطلب منه.

أوكلاهوما: قامت هذه الولاية بعمل برنامج لمدة سنة لإعداد الفرد ليعمل فى حقل التعليم، وينفذ هذا البرنامج تبعًا لنظام (هوس بل) بحيث يوضع المتدرب فى فريق من أربعة أفراد وهم المعلم المتدرب والثلاثة الآخرون هم إدارى فى المدرسة، معلم إستشارى ومعلم مرشد، والأعضاء الثلاثة يقدمون للمعلم المتدرب المساعدة والنصح والإرشاد.

وفى نهاية فترة التدريب يكتب تقريراً عن المتدرب ويرفع إلى مجلس التربية بالولاية يتضمن شهادة ودرجات المتدرب.

فرجينيا: أن مجلس التعليم فى ولاية فرجينا، إعتمد برنامج للمعلمين المبتدئين هو برنامج (BTAP) عام ١٩٨٥.

وهذا البرنامج يتضمن ١٤ كفاية تقدم مساعدة للمعلم المبتدئ للنجاح فى التعليم، ولتحقيق تلك الكفايات، هناك ثلاثة خبراء يلاحظون المعلم المتدرب فى ثلاثة مواقف صفية متفرقة، من أجل ملاحظة سلوكه وتسجيله خلال الموقع الصفى، هذا وعند التقويم فإن المعلمين الذين لايتمكنون من امتلاك ١٤ كفاية تقدم المساعدة لهم من مدربين متخصصين، ويعاد التقويم لثلاث مواقف صفية جيدة أخرى وتعاد عملية التقويم، ونتيجة لذلك فإن المعلم الذى نجح فى التقويم سواء فى المرة الأولى أو بعد إعادته للمواقف الثلاثة، فإن اللجنة تقوم بمنحه شهادة النجاح وعندها يكون معلمًا مؤهلاً للعمل فى المدارس.

توليدوا بولاية أوهايو: فى عام ١٩٨١ أعدت توليدوا بأوهايو برنامجًا لمدة عامين لتدريب المعلمين المبتدئين. أستخدم فيه المعلمين من ذوى الخبرات العالية والمهارات الممتازة لمدة عامين من أجل تدريب وتقويم المعلمين المبتدئين وعند التقويم إذا إجتاز المعلم المتدرب التقويم ينجح وتعطى له الشهادة وإذا فشل تقدم له المساعدة من جديد ويتم تقويمه مرة أخرى حتى ينجح وبذلك ينتهى التدريب له.

والجدول التالى يوضح ملخصًا لمقارنة برامج التدريب التى قدمت فى الولايات الخمس السابقة الذكر:

جدول رقم (١٨)

مقارنة بين برامج تدريب المدرسين الأوائل ببعض الولايات الأمريكية

اسم الولاية التي قدم فيها البرنامج	دور الاستشاري	المساعدة الأولية
كاليفورنيا	تقدم المساعدة والخبرات للمتدرب من قبل المدرسة والمعلم الإستشارى. * ولايتم تقويمه.	
فلوريدا	تتم مساعدة المتدرب من قبل الفريق، ويتم تقويم المعلم المبتدئ. * يحدد التقويم (هل هو مؤهل للعمل).	
فرجينيا	تقدم المساعدة للمتدرب من قبل هيئة متعددة الأعضاء (مستقلة، حكومية) ثم يقوم. * تقدم المساعدة للذين لم ينجحوا ويكرر التقويم لهم. * يحدد التقويم (هل هو مؤهل للعمل).	
أوكلاهوما	تقدم المساعدة للمتدرب من خلال اشتراك كل من المدرس والجامعة في فريق عمل يقوم بدور التدريب والتقويم. * يحدد التقويم (هل هو مؤهل للعمل).	
توليدوا	تقدم المساعدة للمتدرب من خلال فريق عمل مكون من المدرسة والمعلمين الإستشاريين للقيام بدور التدريب والتقويم * يحدد التقويم (هل هو مؤهل للعمل).	
		تقييم أولى

من النموذج السابق يتضح ما يلى:

(١) إن البرامج التى تعتمد على أن يقوم المعلم الإستشارى بعمليتى تقديم المساعدة للمعلم المتدرب وتقويمه تؤدى إلى فعالية وظيفة المعلم

الإستشارى او المعلم الأول من أجل مساعدة وإنجاح برامج المعلمين المبتدئين أكثر من غيرها من البرامج.

(٢) أن المهارات المساعدة التى يقدمها المعلم الإستشارى أو المدرس الأول فى برنامج السنة الأولى لإعداد المعلمين هى نفسها التى يقدمها المعلمون المشرفون فى برامجهم ويقدمها أيضًا الإشراف العيادى (الإكلينيكى).

(٣) أن التحليل المشاهد من خلال التدريس يؤكد أن الإتصال الشخصى وبرامج التدريب لخدمة المعلمين هى نفسها التى يقدمها المعلم الإستشارى والمشرفون التربويون. الذين يقومون بالتدريب، ولهذا يمكن أن يقوموا بنفس الدور فى مدارسهم لمدرسى مادة تخصصهم.

و) منسق البرنامج (Program Coordinator) :

وفى دراسة جيرالد (Gerald & others; 1987: 73 - 75) لمشروعات المدرس الملاحظ، عرض لبعض المحكات المهنية لإختيار المنسق (program Coordiantor) والمدرس الأول وهى أن تتوافر به:

(١) كفاءة قيادية، ومهارات تنظيمية، قدرة على إصدار الأحكام الموضوعية.

(٢) يتصف بالقدرة على الملاحظة العلمية.

(٣) قادر على المشاركة مع زملائه المدرسين فى وضع الجداول الدراسية وتوزيع الدروس.

(٤) ذو خلفية مهنية مع سنوات من الخبرة الطويلة فى التدريس ومعروف للمسؤولين المحليين.

(٥) ذو معرفة كافية بأحوال مجتمعه الاجتماعية والسياسية.

(٦) ممتاز فى تدريسه، يملك مهارات تخطيط دروسه جيداً، وذو معرفة بمهارات التدريس الفعال.

(٧) ذو معرفة واسعة بجميع مناهج مادة تخصصه.

(٨) يتمتع بإحترام عال من زملائه.

(٩) ذو إتجاهات إيجابية نحو النمو المهنى ويشجع عليه.

وبتفصيل أكثر عرض الباحث لبعض مهارات التدريس الفعال التى يحتكم إليها لإختيار المنسق أو المدرس الأول فهى: المعرفة بممارسة الإشراف والتوجيه العيادى، القدرة على تدريس الكبار، فهم التوازن بين تدريس العلوم والآداب.

الصفات الشخصية للمنسق والمدرس الأول بالولايات المتحدة الأمريكية:

وقدم جيرالد أيضًا قائمة بالصفات الشخصية لمن يختارون لقيادة غيرهم من المعلمين وهذه الصفات هى:

١) المرونة.

٢) القدرة على التعامل بنجاح مع الآخرين.

٣) العدل.

٤) الثقة بالنفس.

٥) المبادرة.

٦) يقرأ بشراهة.

٧) محب للبحث والتقصى (فضولى).

٨) يتقبل وجهات النظر المخالفة له.

٩) متحمس للتدريس.

١٠) قادر على رؤية طرق عديدة لإنجاز الأهداف.

١١) قادر على فرض إحترام الآخرين له.

١٢) يمتلك إحساس إنسانى ودفء الشخصية.

١٣) يمتلك مهارة التعبير اللغوى.

١٤) مرح.

١٥) قادر على العمل مع زملائه من المعلمين والإداريين (متعارف).

١٦) قادر على تقبل الآخرين مهما اختلفت شخصياتهم.

ومما سبق وعند التخطيط لتطوير أداء المدرسين الأوائل يجب الأخذ فى الاعتبار ما يلى:

(١) يجب أن يستمروا فى التدريس وإن كان لعدد من الحصص أقل من زملائهم لإنجاز المهام التخطيطية والإدارية الملقاة على عاتقهم، ولايجب إطلاقاً اعفائهم من التدريس حتى يستمروا على دراية بالتدريس وبالجديد من إستراتيجياته.

(٢) أن يشارك المدرسون الأوائل فى تدريب المعلمين أثناء الخدمة من مدارسهم وخارجها.

(٣) يجب إختيار المدرسين الأوائل حسب خبراتهم المتميزة فى التدريس وباعتبارهم مدرسون فعالون فى تدريس مادة تخصصهم.

(٤) يجب أن يؤخذ فى الإعتبار مدى حرص المدرس على نقل خبراته إلى زملائه وذلك عند إختياره كمدرس أول.

(٥) يجب أن يتمتع المدرس المرشح كمدرس أول بقدرات قيادية ومقدرة على العمل مع الآخرين.

(٦) يجب أن يؤخذ فى الإعتبار رأى زملائه من المعلمين من خلال رغبتهم أو عدم رغبتهم فى العمل مع المرشح والاستفادة والتعلم منه.

(٧) يجب أن يؤخذ فى الإعتبار رأى إدارة المدرسة والإدارة التعليمية وأساتذة الجامعة ومؤسسات المجتمع الصناعية والزراعية والتجارية فيمن يختار لوظيفة المدرس الأول، بإعتبار أن هؤلاء سيعملون بصورة أو بأخرى مع سائر المهنيين كما فى حالة المدرسين الأوائل بالتعليم التقنى (الصناعى - التجارى - الزراعى).

(٨) يجب أن يكون المرشح لوظيفة المدرس الأول على دراية كاملة بالمدرسة وامكانياتها وبناء على كل ما سبق فإن الترقية أو العلاوة التى سيحصل عليها المدرس الأول تكون مستندة إلى مبررات موضوعية. (Benningfield & others; 1984: 5 - 16).

رابعًا - تقويم أداء المدرس الأول :

وفيما يتعلق بتقييم المعلمين سواء الحديثين أو القدامى أو من يشغلون وظائف فى إحدى الصيغ السابقة فإن التقويم يركز على الجوانب المعرفية والمهارات وذلك بالنسبة للمعلمين فى جميع المستويات، ويتم التقييم بواسطة فريق يتكون حسب المستوى الذى يراد تقييمه وفى جميع المستويات يركز على المحاور الآتية: (Associntion of teacher Ed. 1985: 10 - 24).

(١) معرفة شاملة وعميقة بالمادة العلمية التى يدرسها.

(٢) مهارات ممتازة فى التدريس.

(٣) التمييز خاصة للمدرس الأول.

(٤) التقويم عملية مستمرة.

(٥) فريق التقويم يضم ثلاث معلمين من المدرسة بالإضافة لمدرس من خارجها.

(المدرس الأول للمدرسة + المدرس الأول بمدرسة أخرى + المدرس القديم) للمستويات الثلاث من المعلمين (المدرس، المدرس المعاون أو المشارك، المدرس القديم).

(٦) فريق التقويم للمدرس الأول يضم (مدير مدرسته، مدرس أول تعينه الوزارة، عضو هيئة تدريس بالجامعة).

(٧) لفريق التقويم السلطة لوضع الإقتراحات بترقية المعلمين أو عدم ترقيتهم للمستوى الأعلى.

وأخيراً لتحقيق التطوير المهنى الإدارى للعاملين بالتدريس فقد وضعت جمعية المعلمين فى ريستون بالولايات المتحدة الأمريكية (١٩٨٥) نموذج للترقيات الخاصة بالمعلمين لأهميته نعرض له فيما يلى:

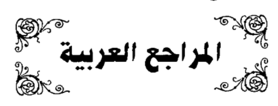
جدول رقم (١٩)

التطور المهنى والإدارى للعاملين بالتدريس بالولايات المتحدة الأمريكية

الرتبة	المسؤوليات	دليل الراتب	ملاحظات
المدرس	يعلم ويرشد التلاميذ	١,٠	يعد ليكون مناسبًا للرتبة التالية ويلتحق لذلك بالدورات التدريبية التي تعقد خلال مدة خدمته، وتتناول الجوانب المعرفية والمهارية والإتجاهات المطلوبة في الرتبة التالية. يخضع للتقويم في بداية ونهاية كل عام دراسي بواسطة فريق التقييم، وكل المعلمين في هذه الرتبة يحصلون علي نفس الراتب.

الرتبـة	المسئوليـات	دليل الراتب	ملاحظـات
المدرس المشارك	يعلم ويرشد التلاميذ، ويختار مسئوليات مهنية يؤديها، وهو مساعد للمدرس القديم في الرتبة التالية، المهمات التي يختار لها وفقًا لحاجة المدرسة ووزارة التربية والتعليم.	١,٢٥	يخضع لمستوى متقدم من التقييم خلال فترة الإختبار من قبل فريق التقييم. يشترط الحصول علي تقديرات مرتفعة في الأداء التدريسي ويشتمل التقييم علي جوانب المعرفة والأداء المهني وغيرها من المسئوليات التي يختارها وكل مدرسي هذه الرتبة يحصلون
المدرس القديم (المرشح لوظيفة مدرس أول)	يعلم ويرشد التلاميذ، وله حق اختيار مسئوليات مهنية بالإضافة لعمله مثل تدريب الآخرين، داخل أو خارج الصف مثل الإشراف علي طلاب التربية العملية، العمل مع غيره من المدرسين من الهيئة التعليمية السابقة لتطويرهم مهنيًا يدرس المناهج الجديدة للمدرسين الجدد، يلتحق بالدراسات العليا لتطوير نفسه مهنيًا، يشارك في تقويم المدرسين في الرتب السابقة.	١,٥٠	يخضع لإجراءات متقدمة كسابقة في عمليات التقييم، يشترط للإستمرار في الوظيفة الحصول علي تقديرات عليا في مكونات التدريس والأداء المهني، بالإضافة لتقويم معرفته، وأدائه، وجميع المدرسين في هذه الرتبة يحصلون علي نفس الراتب.

مراجع الفصل التاسع :



(١) إبراهيم أنيس، وآخرون: **المعجم الوسيط**، الطبعة الثانية، الجزء الأول، (مصر: دار المعارف)، ١٣٩٢ هـ - ١٩٧٢م.

(٢) ـــــــ: **المعجم الوسيط**، الطبعة الثانية، الجزء الثاني، (مصر: دار المعارف)، ١٣٩٣ هـ - ١٩٧٣م.

(٣) إبراهيم يوسف العبد الله: ملامح لتطوير منهج التعليم الثانوى فى الطور الرابع للمرحلة الثانوية، **المؤتمر التربوى السنوى الرابع - نظام المقررات الدراسية فى التعليم الثانوى - من ٥ - ٧ إبريل ١٩٨٨** (البحرين: وزارة التربية والتعليم)، ١٩٨٨.

(٤) ـــــــ: **تطوير أساليب التوجيه التربوى والمتابعة الميدانية**، (البحرين: إدارة المناهج) ١٩٨٩.

(٥) أحمد إبراهيم أحمد: **الإشراف المدرسى من وجهة نظر العاملين فى الحقل التعليمى**، (القاهرة: دار الفكر العربي)، ١٤١٣ هـ - ١٩٩٣م.

(٦) أحمد عبد الحسين بستان، علي حسين حجاج: **العلاقة بين الإشراف التربوى والإدارة المدرسية فى دولة الكويت**، **المجلة التربوية**، المجلد الخامس، العدد ١٧، (الكويت: جامعة الكويت - كلية التربية)، ١٩٨٨م، ص ص ١١٩ -١٥٥.

(٧) أحمد عبد الرحيم سيد: **هل المدرس الأول موجه مقيم**. **مجلة الرائد الكويتية**،ع. ٤٨٥، السنة الحادية عشرة(الكويت) اكتوبر ١٩٨٠ ص ص ١٤- ١٧.

(٨) إدارة المناهج: **مذكرة بشأن مشروع مهمات المدرس الأول بالمرحلة الإعدادية.** (البحرين: إدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم). ديسمبر ١٩٨٦.

(٩) أميرة شاهين: **واقع الإشراف التربوى وتوقعات المعلمين منه فى مجال التنمية العلمية والمهنية، دراسات تربوية،** المجلد السادس، الجزء (٣١)، (القاهرة: رابطة التربية الحديثة) ١٩٩٠ / ١٩٩١ ص ص ٢٠٦ - ٢٣٧.

(١٠) تشارلز نوردمان وآخرون: **الإشراف الفنى فى التعليم،** (ترجمة: وهيب سمعان وآخرون)، القاهرة: مكتبة النهضة العربية، ١٩٦٣.

(١١) جار الله ابن القاسم محمود بن عمر الزمخشري: **أساس البلاغة، ط. ١،** (بيروت: دار المعرفة) ١٤٠٢ هـ - ١٩٨٢م.

(١٢) جاسم سالم نوفل: **تقويم تدريس مادة الجغرافيا فى المدارس الثانوية للبنين، رسالة ماجستير غير منشورة** (الرياض: جامعة الملك سعود) ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤م.

(١٣) حكمت البزار: **إتجاهات حديثة فى إعداد المعلمين، رسالة الخليج العربى، العدد ٢٨**، السنة التاسعة (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج) ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م، ص ص ١٧٧ - ٢١٣.

(١٤) رداح الخطيب، وآخرون: **الإدارة والإشراف التربوى** (اتجاهات حديثة)، ط ٢، (الرياض: مطابع الفرزدق التجارية) ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧م.

(١٥) عبد الله محمد الشيخ: **دراسة إستطلاعية لأثر بعض المتغيرات فى عطاء المعلم التربوى، المجلة التربوية،** المجلد الرابع، العدد ١٥، (الكويت: كلية التربية، جامعة الكويت)، ١٩٨٨م، ص ص ١٣٥ - ١٦٠.

(١٦) عبد الفتاح طلبه: تربية معلمى المرحلة الثانوية أثناء الخدمة، **رسالة ماجستير غير منشورة** (القاهرة: جامعة عين شمس)، ١٩٧١م.

(١٧) عبد السميع الديب: «المدرس الأول»، **مجلة المعلم**، ع ٤٨، (أبو ظبي: جمعية المعلمين)، مارس ١٩٩٤، ص ص ٢١ - ٢٤.

(١٨) عبد المنعم الحفني: موسوعة علم النفس والتحليل النفسى، **الجزء الأول**، المجلد الأول، (بيروت: دار العودة)، ١٩٧٨م.

(١٩) عبد المنعم الحفني: **موسوعة علم النفس والتحليل النفسى**، الجزء الثاني، (بيروت: دار العودة) ١٩٧٨م.

(٢٠) عفاف أمين أبو النور: **القراءات الإضافية التى يستخدمها مدرسو العلوم لنموهم العلمى والمهنى**، **رسالة ماجستير غير منشورة** (القاهرة، كليات البنات، جامعة عين شمس)، ١٩٨١.

(٢١) فاروق حمدي الفرا: **اتجاه الكفاءات والدور المستقبلى فى الوطن العربى**، **رسالة الخليج العربى**، العدد ١٤، السنة الخامسة، (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج)، ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥م، ص ص ٢٨٥ - ٣٠٥.

(٢٢) فكري زياد: تقويم التوجيه الفنى فى مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت، **المجلة التربوية**، المجلد الخامس، العدد ١٨ (الكويت: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي)، ١٩٨٨م، ص ص ١٤١ - ١٦٣.

(٢٣) فرج عبد القادر طه وآخرون: **معجم علم النفس والتحليل النفسى**، ط ١، (بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر) د. ت.

(٢٤) فريد كامل أبو زينة وآخرون: **تطوير أساليب وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم فى مجال إعداد وتدريب المعلمين، رسالة الخليج العربى،** العدد ٣٥، السنة ١١. (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج)، ١٤١١ هـ - ص ص ١٣٧ - ١٦٥.

(٢٥) سالم خلف الله القرشي: التوجيه التربوى فى المملكة العربية السعودية فى ضوء بعض النماذج الحديثة، **رسالة الخليج العربى**، العدد ٤٩، السنة ١٤، (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج)، ١٤١٤ هـ - ١٩٩٤م، ص ص ١٣٩ - ١٧٨.

(٢٦) سالم راشد: المدرس الأول ودوره فى تعزيز العملية التربوية، **مجلة المعلم،** ع ٢، السنة الخامسة، (أبو ظبي: جمعية المعلمين بأبوظبي)، أكتوبر / نوفمبر ١٩٨٨، ص ص ١٤- ١٥.

(٢٧) سعيد جميل سليمان: إعداد معلم المرحلة الثانوية فى الجمهورية العربية المتحدة وبعض الدول الأجنبية، **رسالة ماجستير غير منشورة،** (القاهرة: جامعة عين شمس)، ١٩٦٨م.

(٢٨) سماح رافع محمد: في طرق التدريس: تدريس المواد الفلسفية فى التعليم الثانوى فى مصر والدول العربية، طرقه ووسائله وإعداد معلميه، (القاهرة: دار المعارف)، د. ت.

(٢٩) صالح محمد العيوني: مهام موجه العلوم لتنمية النمو المهنى لمعلمى العلوم فى المرحلة المتوسطة، **المجلة التربوية،** العدد ٢ (الكويت: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي)، ١٩٩٢م، ص ص ١٢٧ - ١٢٨.

(٣٠) طالب لطيف: تجربة المدرس الأول فى المدارس الثانوية العراقية - دراسة وتقويم، (بغداد: مديرية الشئون الفنية)، اكتوبر ١٩٨٠.

(٣١) محمد حامد الافندي: **الإشراف التربوى**، ط ٢، (القاهرة: عالم الكتب)، ١٩٧٦.

(٣٢) محمد شفيق غربال: **الموسوعة الجزئية الميسرة**، (بيروت، دار القلم)، ١٩٥٩.

(٣٣) محمد زياد حمدان: **تطوير المعلمين أثناء الخدمة مفهومه واقتراح لتخطيط وتنفيذ برامجه**. **رسالة المعلم**، المجلد ٢٩، العدد الأول. (الأردن: وزارة التربية والتعليم). ١٤٠٨ه ١٩٨٨م. ص ص. ٧٩- ٩٦.

(٣٤) ـــــــ: **تقييم وتوجيه التدريس**، (السعودية: الدار السعودية للنشر والتوزيع)، ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤م.

(٣٥) محمد عبد القادر علي قزاز: **نحو إدارة تربوية واعية**، ط١، (بيروت: دار الفكر اللبناني)، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧م.

(٣٦) محمد عيد ديراني: الإشراف العيادى، **دراسات تربوية**، مجلد ١، (الرياض: جامعة الملك سعود) ١٩٨٤، ص ص ٤٩ - ٧٣.

(٣٧) محمد عيد ديراني: **تقويم الإشراف التربوى**، **دراسات تربوية**، المجلد ٤، (الرياض: جامعة الملك سعود)، ١٤٠٧ هـ / ١٩٨٧م، ص ص ١٢١ - ١٥٢.

(٣٨) ـــــــ: **السمات الشخصية للمشرفين التربويين فى الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية**، **دراسات العلوم الإنسانية**، مجلد (٣)، العدد (٣)، ١٩٩٣، ص ص ١٦٠ - ٢٠٤.

(٣٩) محمد سليمان شعلان وآخرين: **الإدارة المدرسية والإشراف الفنى**، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية)، ١٩٨٧.

(٤٠) محمد منير مرسي: **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**، (القاهرة: عالم الكتب) ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤م.

(٤١) مديرية التربيه والتعليم: تجربة المدرس الأول فى المدارس الشاملة، **رسالة المعلم**، ع، المجلد ٢٤، (الأردن: وزارة التربية والتعليم)، مارس ١٩٨٣، ص ص ٧٣ - ٧٩.

(٤٢) مركز البحوث التربوية والنفسية: **ندوة التوجيه التربوى الأولى**، (مكة المكرمة، كلية التربية)، ١٣٩٩ هـ، ص ٣٢.

(٤٣) منصور حسين، محمد مصطفي زيدان: **سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفنى التربوى**، (القاهرة، مكتبة غريب)، ١٩٧٦.

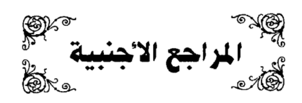
(٤٤) المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم: **حلقة الإدارة التعليمية بالبلاد العربية**، (طرابلس: وزارة التربية)، ١٩٧٣.

(٤٥) ـــــــــــــ: **دراسة جدوى وإمكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالبلاد العربية**، (القاهرة: جامعة الدول العربية)، ١٩٧٧.

(٤٦) مني منير سرحان: دراسة تحليلية للتعليم المستمر وبعض مجالاته بالنسبة للمعلم، **رسالة ماجستير غير منشورة** (القاهرة: كلية البنات، جامعة عين شمس)، ١٩٨٤.

(٤٧) وزير التربية والتعليم: قرار وزارى رقم ١٦٠ بتاريخ ٥/ ٨/ ١٩٧٦، (القاهرة: وزارة التربية والتعليم)، ١٩٧٦.

(٤٨) نهلة حمصي: **التوجيه التربوى وفعاليات التجديد فى الشكل والمضمون**، **مجلة التربية**، المجلد ٢٩، العدد ١٠٤، (قطر: اللجنة الوطنية للثقافة والعلوم)، مارس ١٩٩٤، ص ص ٧٦ - ٨١.



(1) Acheson, Ketth, and Gall, M., ***Teachiques in the clinical supervision of teachers***, (N. Y.: Longman Co.) 1980.

(2) Acosta, D. and others. ***The Montor teacher casbook,*** (Los Anglos: Far west laboratory for Educational Research and development), 1987.

(3) Association of teacher Education. ***Developing Career Laders in teaching*** (Va.: Reston) 1985.

(4) Ben Harris and Wailand Bessent,. ***In service Education: A Guide to Better Practtice***, (Englewood Cliffs, N. J.: prentic-Hall).

(5) Bennett, Debra-Dew. The Role of Content Knowledge in Instructional, ***Research report presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Education*** (75th, Detroit, M I, February 19 - 22, 1995), (U. S. IIIinois), 1995.

(6) Benningfield, Matt, and others, ***Apropsal to Establish Demonstration schools and the Identification, Training and Utilization of Master/Mentor and Master teacher***, (Louisville University) 1984.

(7) Broyles, Indial, L., Teachers for Secondary Schools Program Handbook, ***Eric-Document***, (U. S. - Maine), 1990.

(8) Cogan, Morris, ***Supervision at the Harvard - Newtion summer school*** (Mass: Harvard school of Education), 1961.

(9) Conway, James, Clarifying the Coaching Roles: Prinicipal, Department Head, Teacher, ***Nassp-Bulletin***, v. 75, n. 538. (Eric-Document), Nov. 1991.

(10) Coughlin, Robart, Master teacher / Mentor teacher, Tow Approaches to Educational Excellence, ***Leadership*** Voll, 15, No. 5, February / March 1986, pp. 23 - 41.

(11) _________, Master Teacher / Mentor Teacher: Two Approaches to Educational Excellence, ***Thrust Journal***, (British - British Library), Feb. / Mar. 1986, pp. 40 - 42.

(12) Decker, Robert H. & Dedrick, charles, Opportunities for professional Improvement, ***EDRS***, 1989.

(13) Fanders, Ned, Intera - Analysis and clinical supervision, Vol. 9, No. 2, 1976, pp. 47 - 75.

(14) Goodfelow, Joy, Cooperating Teaching Teachers: Images and the Art of Connoisseurship, Australian - ***Journal - of - Early Childhood***, Vol. 19, n. 3, 1994, pp. 28 - 33.

(15) Grippin, Pauline C. Intern Metors: Is this an Idea Worth Pursuing? ***paper presnted at the Anmual cinference of the Northeastern Educational Research Association***, (Euenvillhn N. Y.) October, 1990.

(16) Hall, Valerie; Wallace, Mike. Shard Leadership through Teamwork: A Cultural and Political Perspective. ***Paper Presented of the Annual Meeting of the American Educational Research Association*** (San Francisco, CA, April 20 - 24, 1992), (United Kingdom - England) 1992.

(17) Katz, L. Developmental Stages of preschool teachers, ***Elementary school Journal***, No. 73, (October 1972), pp. 50 - 54.

(18) Kavangh, M. J. et. al. Issues in Management peformance: Multi Trail; Multi - Method Analysis of Rating, ***Psychological Bullatin***, Voll. 75, 1971, pp. 34 - 49.

(19) Keller, Deniel - L., A Model for Improving the Preservice Teacher / Cooperating Teacher Diad, ***Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Education Research Association*** (Chicago, I L, October 13, 1994), (U. S. - Ohio), 1994.

(20) Lynch Patrick D., Supervisors Role and the Use of Failure in Guatemala's Schools, ***Paper presnted at the Annual Meeting of the Comparative and International Education Society*** (Washington, DC, March 12 - 15, 1987), (U. S. Pennsy Ivania), 1987.

(21) Mager, Gerald & others, ***Areport to the state Education Department on the New York state mentor teacher - In ternship program for 1986 - 87***. (N. Y.: School of Education, Syracuse Univ.) September, 1987, pp. 73 - 75.

(22) McHugh, Marie, McMullan, Liam. Head Teacher of Manager? Implications for Training and Development, ***School Organsation***, Vol v. 15, n. 1. Mar. 1995, pp. 23 - 34.

(23) Meade, Edward, ***School - Focused Development of teachers on The Job Training*** (pitt.: The Council of the Great City Schools) 1985.

(24) Neagly, Ross & Evans, Dean. ***Hand book for effective supervision of Instruction***, 2nd ed. (New Jersy: prentice - Hall Inc.,), 1970.

(25) Oliva, Peter, ***Supervision for today's schools***, (New York: Thomas crom-well Co.), 1976.

(26) Rappa, Joseph - B., Brown, patricia - P., Using Research to Enhance Staff Development: A Collaboration between a State

Education Agency and an Independent Reseach organization, ***Eric - Document***, (U. S. - Massachusetts), 1983, pp. 317 - 323.

(27) Rieck, William - A., Helping Teachers Improve Student Assessment Procedures: The Supervisor's Role, ***Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development*** (New Orleans, LA, April. 4 - 7, 1992), (U. S. Louisiana), 1992.

(28) Shulman Judith & others. Expanded teacher Roles: Mentors and Masters, ***Technical Ropert 1. Asurnvey of California*** Districts and Counties September, 1984, pp. 1 - 10.

(29) Shulman, Judith H., Expert withnesses: Mentor teachers and their Callagues. ***Paper peesented at the anmual meeting to the American Educational Research Association.*** (Washington, DC.), 1987.

(30) Smaby, Marlowe, And - Others. Career Development Consultation Skill Training by Counselors for Teacher ***Mentors, Journal - of - Employment - Counseling,*** v. 31, n. 2. June 1994, pp. 83 - 95.

(31) Squires, David A., The Meeting and Structure of a Positive Experience from a Supervisor's Perspective. ***Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*** (Los Angeles, CA, April 13 - 17, 1981), (U. S. Pennsylvania), 1981.

(32) Stogdill, R. M., ***Handbook of leadership***, (New York: Free Press), 1974.

(33) Stroble, Elizabeth. Mentor Teachers: Coaches of Referess? ***Theory into practive Journal***, v. xxvii, n. 3. w. d. pp. 230 - 236.

(34) Strong, James - H., Mc Veain, Donald - A., The Functional Role of the Building - Level Administrator: Head Teacher of Middle Manager. ***Spectrim***, v. 4, n. 2. Sept. 1986, pp. 38 - 44.

(35) Weller, R. ***Verbal Communication in Instructional Supervision*** (N. Y.: Teachers College Press), 1971.

(36) Wlles, Kimball, ***Supervision for Better Schools***, 3nd ed. (N. J.: Printic - Hall Inc.,). 1976.

(37) Weindling, Dick. The Secondary School Headteacher: New Principals in the United Kingdom. ***Nassp - Bulletin***, v. 74, n. 526. May 1990, pp. 40 - 45.

(38) Zimpher, Nancy L., Rieger, Susan R., Mentoring Teacher: What Are the Issues, ***Theory into Practice***, v. 27, n. 3. (British - British Library) w. d. pp. 175 - 182. (1995).



فهرس

أولا : فهرس الموضوعات

الموضـــوع	الصفحة
● متطلبات استخدام مدخل إعداد القوى العاملة فى التخطيط التعليمى.	
● عمليات مدخل إعداد القوى العاملة.	
أ) التبؤ بالنمو الاقتصادى.	
ب) تشخيص الوضع الراهن.	
جـ) التنبؤ بالإحتياجات فى القوى العاملة.	
د) تقدير المعروض من القوى العاملة.	
هـ) الموازنة بين العرض والطلب من القوى العاملة.	
و) وصع خطة التعليم والتدريب.	
(●) نموذج لوضع خطة للتعليم أو التدريب.	
أ) تقدير أعداد الطلبة المطلوب تخريجهم أو تدريبهم بواسطة الجهاز التعليمى.	
ب) تقدير أعداد الطلبة المطلوب قيدهم بالتعليم الثانوى.	
جـ) تقدير أعداد المدرسين أو المدربين المطلوبين.	
د) تقدير تكلفة التعليم خلال سنوات الخطة.	
● مميزات وعيوب مدخل اعداد القوى العاملة .	
□ **ثانياً : مدخل وأسلوب الدراسات المقارنة .**	
□ **ثالثاً : مدخل الطلب الاجتماعى من التعليم (أسلوب تقدير الاحتياجات من التعليم) .**	
أ) الاحتياجات الاجتماعية والثقافية.	

الموضوع	الصفحة
ب) الاحتياجات من العمالة المدربة.	
□ **رابعاً : مدخل تقدير الإمكانيات للتعليم .**	
خامساً : مدخل النظم لتخطيط التعليم .	
سادساً : مدخل النماذج للتخطيط التربوى .	
• معنى النموذج. • أنواع النماذج.	
• الاعتبارات التى يجب مراعاتها عند استخدام النماذج.	
• استخدامات النماذج.	
الفصل الرابع	٩٣ : ١٢٦
مدخل النظم والتخطيط التربوى	
□ مفهوم النظام. □ النظم الفرعية.	
□ خصائص النظام. □ مدخل تحليل النظم.	
□ مفهوم تحليل النظم. □ مميزات مدخل تحليل النظم.	
□ معايير (مؤشرات) تحليل النظم.	
(١) الكفاءة فى التعليم	
أ) الكفاءة الداخلية للنظام. ب) الكفاءة الخارجية للنظام.	
جـ) الكفاءة النوعية. د) الكفاءة الكمية (الإنتاجية).	
□ الاحصاءات التربوية واستخدامات أسلوب النظم	
(١) التحليل الكمى للنظم التعليمية .	
أ) معدلات النمو. ب) معدلات الاستيعاب.	

الموضوع	الصفحة
أ) الاقتصادية. ب) السكانية. جـ) الاجتماعية.	
□ **عرض وتحليل تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٦ ومؤشراته**	
أ) العلاقة بين النمو الاقتصادى والتنمية البشرية.	
ب) مؤشرات التقدم غير المتوازن فى مجال التنمية البشرية.	
جـ) المتوقع تحقيقه فى القرن الحادى والعشرين.	
□ **التخطيط والتنمية البشرية**	
أولاً : مفاهيم التنمية	
● التنمية الشاملة.	
ثانياً : ادوات التنمية	
● البشر. ● القدرة التكنولوجية. ● القدرة الإنتاجية.	
ثالثاً : متطلبات التنمية:	
(١) الإنسان.	
(٢) التخطيط.	
أ) التخطيط والتنمية. ب) التخطيط والتربية	
□ **التخطيط لإستراتيجية جديدة للتنمية البشرية المستدامه.**	
● مفهوم التنمية البشرية المستدامة.	
● مشاكل تواجه التنمية البشرية المستديمة فى البلاد العربية.	
● آليات التنمية البشرية. ● مهام المخطط.	
● الجوانب النوعية للتنمية.● مبادئ إستراتيجية التنميه البشرية.	

	٢٥١ : ٣٠٢

الفصل الثامن

المؤشرات الأساسية للتعليم فى البلاد العربية

□ مقدمة.

أولاً: مؤشرات التعليم.

١- النمو السكانى. ٢- النمو التعليمى.

٣- الزيادة السكانية ونصيب الفرد من الناتج القومى الإجمالى.

ثانيًا: المؤشرات الأساسية الكمية للمرحلة الابتدائية بدول الخليج:

أ) معدل نمو أعداد المعلمين وتطوره فى دول الخليج.

ب) معدل نصيب المعلم الواحد من التلاميذ بدول الخليج.

ثالثًا: المؤشرات الكمية الأساسية للتعليم الثانوى:

(١) معدلات الاستيعاب الدراسى فى التعليم الثانوى.

(٢) نسب الملتحقين بالمرحلة الثانوية إلى السكان فى دول الخليج العربى.

(٣) الزيادة فى أعداد طلبة المرحلة الثانوية ببعض الدول العربية.

(٤) تطور أعداد طلبة المرحلة الثانوية العامة بدول الخليج العربى.

(٥) نسب الذكور والإناث بالتعليم الثانوى بدول الخليج العربى.

(٦) معدل عدد الطلبة لكل معلم فى المرحلة الثانوية بدول الخليج العربى.

(٧) معدل الكثافة الطلابية فى المدرسة الواحدة بدول الخليج العربى.

(٨) معدل عدد الفصول الدراسية للمدرسة الواحدة بدول الخليج العربى.

(٩) أعداد المدارس الثانوية بدول الخليج العربى.

(١) المدرس الأول وأدواره فى ضوء الإتجاهات العالمية المعاصرة.

(٢) الصيغ المعادلة لوظيفة المدرس الأول فى الولايات المتحدة الأمريكية.

أ) المدرس المتعاون. ب) المدرس الرئيسى.

حـ) المدرس المعاون.

د) المدرس المتابع أو الملاحظ ومجالات عمله.

هـ) المدرس الأول كمدرب وإستشارى.

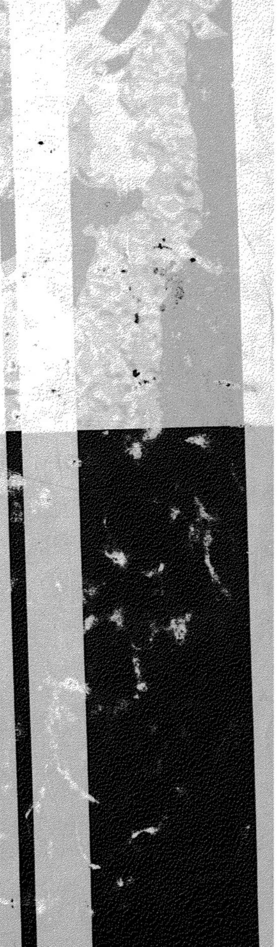
و) منسق البرنامج وصفاته فى الولايات المتحدة الأمريكية.

رابعًا: تقويم أداء المدرس الأول.

ثانيا : فهرس الجداول

ثالثا: فهرس الأشكال


دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع
عبده غريب



هذا الكتاب

أن التربية بطبيعتها عمل يتم دائمًا للمستقبل ، ولخطورة دور التربية بوصفها أداة فعالة بيد الدول والمجتمعات لتكوين المواطن ، تكوينا يتفق مع أهدافها وأيديولوچيتها ، وتحقيق المطامح الاجتماعية والاقتصادية فى التغيير والتطوير ؛ لذلك فالتخطيط التعليمى كان أكثر سبقًا ووضوحًا فى جوانبه العلمية والعملية من التخطيط الاقتصادى أو الاجتماعى .

وهذا الكتاب يتضمن التخطيط التربوى من حيث أهدافه ومراحله ومشكلاته وأنواع الخطط والمداخل الرئيسية لتخطيط التعليم ، ومؤشرات تحليل النظم لقياس كفاءة النظم التعليمية، ومبررات التخطيط وعلاقته بالتخلف والتنمية البشرية المستدامة ومتطلباتها .

وفى إطار التحول الاقتصادى للخصخصة يتخوف البعض من تخلى الدولة عن دورها فى التخطيط للتعليم ، فإن هناك أساليب جديدة للتخطيط بدأ استخدامها مثل البرمجة والتخطيط المدرسى وضمانات نجاحه . ولاشك أن التطور العلمى والتكنولوچى الهائل الذى نعيشه الآن يفرض على التعليم الاستجابة المستمرة لهذا التطور الذى يتطلب التعديل المستمر فى السياسات والخطط والمحتويات الدراسية مما يستدعى التخطيط لتدريب وتنمية الموارد البشرية فى مجال التعليم وذلك لتعزيز دور المعلم فى ظل التحولات العالمية المعاصرة .

وبما أن التعليم قضية أمن قومى لابد ... فإن ذلك يتطلب التخطيط لمقابلة الاحتيا... المبانى والإمكانيات وفقًا لمؤشرات النمو ال... فى هيكل العمالة وسوق العمل ، فـ... التخطيط ذلك أمر هام يتناوله هذا الكتاب...